



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Die Notwendigkeit von lernwirksamen  
Unterrichtsmaterialien für heterogene  
Lerngruppen und deren  
Gestaltungsmöglichkeiten

Verfasserin

Mag. phil. Tatjana Dekanoidze

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:  
Studienrichtung lt. Studienblatt:  
Betreuer:

A 332  
Diplomstudium Deutsche Philologie UniStG  
O. Univ.-Prof. Mag. Dr. Hans-Jürgen Krumm

# INHALTSVERZEICHNIS

	<b>1</b>	
<b>1. EINLEITUNG</b>	<b>02</b>	
1.1. HINTERGRUND ZUM UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND: DAS DER FRAGESTELLUNG ZUGRUNDELIEGENDE UND DIE ZIELSETZUNGEN	02	
<b>1.2. EINGRENZUNG UND BEGRÜNDUNG DER FRAGESTELLUNG</b>	<b>08</b>	
<b>1.3. ZUR STRUKTUR DER ARBEIT</b>	<b>10</b>	
		<b>2</b>
<b>2. ASPEKTE INDIVIDUELL KULTURELLER UNTERSCHIEDE</b>	<b>11</b>	
2.1. DIE VIELFALT MITBEDENKEN	12	
2.2. PROZESS ‚KULTUR LERNEN!‘	14	
2.3. ANDERSHEIT UND FREMDHEIT HERMENEUTISCH	15	
2.4. MOMENT: ZEIT IN BEWEGUNG	16	
2.5. ZU EINIGEN FACETTEN DER MEHRSPRACHIGKEIT	19	
2.6. RÜCKSCHLÜSSE	24	
		<b>3</b>
<b>3. ‚KOGNITIVES‘ – ALLES IST VERKLEBT</b>	<b>26</b>	
3.1. ‚INTRANETZ‘, ‚INTERNETZ‘	26	
3.2. NOTIZEN ZU LÜCKEN	32	
3.3. VERKLEBTE PROZESSE ZUM AUSKLAMÜSERN	38	
3.4. BEZUGSPUNKTE ALS ANHALTSPUNKTE	42	
		<b>4</b>
<b>4. FERN- UND (INDIREKT)STEUERUNG</b>	<b>51</b>	
4.1. RÜCKSCHRITTE	62	
4.2. DIFFERENZERFAHRUNGEN	69	
		<b>5</b>
<b>5. AUSBLICKE UND SCHLUSSFOLGERUNGEN</b>	<b>74</b>	
		<b>6</b>
<b>6. LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>79</b>	
<b>ANHANG 1</b>	<b>96</b>	

## **1. EINLEITUNG**

Einleitend festgehalten sei die das Thema dieser Diplomarbeit leitende Fragestellung, welche als überdachender Untersuchungsgegenstand zu verstehen ist: *Woraus ergibt und begründet sich für den Fremdsprachenunterricht (vgl. S. 10f.) die Notwendigkeit lernwirksamen Unterrichtsmaterials und welche Prinzipien sollten bei der Gestaltung berücksichtigt werden, wenn dieses lernwirksam sein soll?*

### **1.1. HINTERGRUND ZUM UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND: DAS DER FRAGESTELLUNG ZUGRUNDELIEGENDE UND DIE ZIELSETZUNGEN**

Diese Frage hat sich mir infolge persönlicher Erfahrungen mit nicht effizient genutztem Unterricht gestellt. Sie resultiert aus dem Bestreben unabhängig, effizient und kompetent im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht handeln zu können. Bestreben meint das eigenständige Ausfindigmachen von prinzipiellen Lösungen bzw. Lösungsansätzen, die auf effiziente Nutzung begrenzter Zeit im Rahmen eines erkenntnis- und ‚lerner-handlungsorientierten‘ Unterrichts zielen, ohne dabei die Lerner als Individuen zu übersehen. Dass das Unterrichtsmaterial als stark steuernde Instanz in hohem Maß Einfluss auf die Lerner ausübt, ist zwar eine sehr banale, jedoch nicht zu banalisierende Beobachtung – vor allem nicht, wenn die erzielten, aus der unterrichtlichen Interaktion hervorgehenden Resultate in einem nicht proportionalen Verhältnis zu der aufgebrauchten Zeit und den investierten Bemühungen stehen. Dementsprechend erachte ich, mit dem Ziel prinzipielle Aufbesserungsmöglichkeiten zu erarbeiten, eine Auseinandersetzung mit möglichen Ursachen für erstrebenswert. Diese impliziert eine vorhandene Annahme, dass zwischen der komplexen Menge ‘Unterrichtsmaterial’ – verstanden als Material, das den Lernprozessen der Lerner dienen soll (vgl. Timm 1999, 218) – und ‘Heterogenität’ – verstanden als sprachlich-kulturelle Vielfalt – eine Verbindung besteht, die für den Fremdsprachenunterricht nicht als unbedeutend zu werten ist.

Um mehr Nachhaltigkeit (gewähr)leisten zu können, möchte ich einige Aspekte und Möglichkeiten, die sich für ‘Problemlösungsprozesse im Fremdsprachenunterricht’ stellen, einem Perspektivenwechsel unterziehen. Stets von neuem, auch gerne und oft, so scheint mir, werden von Seiten der Praxis ‘Probleme’ thematisiert, die im weitesten Verständnis die ‚Vermittlung‘ im Fremdsprachenunterricht betreffen. Schon Krumm 1994 verweist auf eine „blinde“ Unterrichtspraxis (vgl. Krumm 1994, 16f.). Auffallend ist dabei, dass nur selten mögliche Ursachen in Betracht gezogen werden, die zu den ‚Problemen‘ führen, und, dass trotz dieser (be)ständigen ‘Probleme’ Unterrichtsmaterial und die durch Individuen bedingte Heterogenität kaum in einem Zusammenhang betrachtet werden. In und von der Praxis noch weniger als in der Fachliteratur.

Die in einen Zusammenhang zu bringenden offenen Mengen sind an sich sicherlich zu komplex, um den Diskurs um sie jemals beenden zu können; doch vermute ich, dass aus der Forschungsliteratur zumindest einige bedeutende Anforderungen abzuleiten und auch in einen Zusammenhang zu bringen sind, die an Unterrichtsmaterial hinsichtlich einer Unterstützung von Lernprozessen gestellt werden. Den an unterrichtliches Handeln gebundenen Erfahrungen möchte ich ihre Bedeutung nicht absprechen, doch reicht praktisches Wissen und ein flüchtiger Einblick in einige Beiträge der Literatur für eine fremdsprachliche Unterrichtspraxis nicht uneingeschränkt aus. Hier sollen vielmehr anscheinend ‚zu vernachlässigende‘ Details aus der Fachliteratur, soweit diese für den Kontext und auch für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit relevant sind, in einen Zusammenhang gebracht und in diesem betrachtet werden. Zieht man das Attribut ‚lernwirksam‘ in Betracht, so liegt ein Blick auf ‚Kognitives‘ nahe; ich erachte diesen alleine jedoch nicht für ausreichend. Ihm muss notwendigerweise eine Beschäftigung mit Aspekten individuell kultureller Unterschiede vorangehen, da in Prozessen der Sprachaneignung rein mentale Aktivitäten nicht isoliert von sozialen und interaktiven Prozessen auftreten und separat in Betracht gezogen werden können; zumindest sollten sie es nicht.

Wenngleich Ansätze der Sprachlehr- und Sprachlernforschung auf Empirie beruhen, möchte ich, ausgehend von einem Blickpunkt der Theorie, versuchen mögliche Blickwinkel einzunehmen. Denn der Kernbereich, mit dem ich mich in dieser Arbeit befassen werde, erlaubt vorerst keine Sinn machende empirische Untersuchung. Zum einen, da die ‚beteiligten Einflussgrößen‘ selbst nicht einmal annähernd fassbar und erforscht sind (vgl. exemplarisch Barkowski 1999, 10; Riemer 2006, 231); zum anderen, weil, aufgrund der Faktorenkomplexion wie auch der bedeutenden Rolle der personalen und situativen Faktoren, es auf ausschließlich empirischer Grundlage nicht möglich sein wird, zu generellen Aussagen zu kommen (vgl. exemplarisch Krumm 1999b, 126; Riemer 2008). Außerdem erachte ich es für wesentlich, dass empirischen Untersuchungen eine fundierte Auseinandersetzung mit der zu Verfügung stehenden Theorie vorangeht. Dies ist ein weiterer Grund, weshalb eine empirische Untersuchung meinen Interessen derzeit nicht Genüge tun kann.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit können daher die mir für die Fragestellung relevant erscheinenden Bezugsbereiche aus der Sprachlehr-/Sprachlernforschung und Fremdsprachendidaktik allenfalls in einer repräsentativen Auswahl festgehalten werden. Dieser Umstand kann jedoch gleichzeitig dazu genutzt werden, um zumindest ansatzweise dem Auseinanderdriften von Praxis und fachwissenschaftlichen Bemühungen entgegenzuhandeln. Das wäre mir ein beiläufiges Anliegen, denn mich leitet die Annahme, dass im unterrichtspraktischen Handeln – hinsichtlich der stattfindenden Prozesse, die der ‚Faktorenkomplexion Fremdsprachenunterricht‘ zugrunde liegen – in höherem Grade als akzeptabel und gerechtfertigt unreflektiert entgegen der

Ethik gehandelt wird. Eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Diskursen und Erkenntnissen ermöglicht stärker als angenommen und als auf ungenaue Annahmen hin beurteilt (bzw. ‚vorurteilt‘) wird, die Entnahme von nützlichem wie auch brauchbarem Wissen um den fremdsprachlichen Unterricht.

Die Forschungsliteratur bietet, wenn auch verstreut, zur Genüge Optimierungsimpulse an – zumindest genügend, um ihr Impulse zum Hinterfragen entnehmen zu können –, durch welche ein Gros der vermeintlichen sich in der Praxis stellenden ‘Probleme’, wenn auch nur bis zu einem gewissen Grad, nicht mehr jenen Platz einnehmen müssten, der ihnen zugeordnet wird. Bereitschaft und Reflexionsvermögen sind allerdings bedeutende Grundvoraussetzungen, die hinsichtlich eines Umdenkens gegeben sein müssen. Mir ist aufgrund fehlender Gebrauchsspuren an durchaus nicht zahlreich vorhandenen Exemplaren aufgefallen, dass für die ‚Unterrichtspraxis‘ relevante und brauchbare Beiträge vereinzelt und nahezu ‚vereinsamt‘ tief im Meer der Veröffentlichungen untergehen und kaum Rezeption erfahren, zumindest nicht die notwendige. Dass die Rezeption fachwissenschaftlicher Beiträge auf einen sehr minimalen Kreis beschränkt ist, sehe ich als einen Zustand an, der durchaus zu kritisieren ist. Dieser Zustand zeugt von einer abseits der Wissenschaft liegenden Praxis, die sich in einer indifferenten Wahl von Methoden und Unterrichtsmaterialien niederschlägt und fortbewegt, in der aus festgesetzten Standpunkten heraus, klingt dieses auch wie eine Unterstellung, der Einfachheit halber moderne und abgenutzte Leitworte zu Pfeilern des Sprachvermittlungsprozesses gemacht werden, ohne genauer um diesen zu wissen. ‚Vermittlung‘ und ‚Aneignung‘ sind jedoch hinsichtlich der ihnen zugrundeliegenden Prozesse zwei unterschiedliche ‚Dinge‘. Der Hintergrund für die Entstehung der Fragestellung sei hiermit bis zu einem gewissen Punkt nachvollziehbar gemacht und soll nicht weiter ausgeführt sein. Ein Verweis auf Rösler 2006 und Jenkins-Krumm 2007 – ein Beitrag, der besonders gelungen scheint und zumindest als Einarbeitung in den Komplex ‘Unterrichtsmaterial’ herangezogen werden sollte – sei einem Zitat vorangestellt, mit welchem die wichtigsten Begründungen für diese Arbeit zunächst andeutend erfasst werden:

„Ein teilnehmerInnenorientierter Unterricht, in dem die Erfahrungen der ausländischen Erwachsenen produktiv in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden sollen, erfordert Lehrkräfte, die in der Lage oder zumindest bereit sind, ihre gewohnten Sichtweisen, Bewertungen und Handlungsweisen zu hinterfragen und von anderen hinterfragen zu lassen, ihr Wahrnehmungsrepertoire zu erweitern und einem Dialog Raum zu geben, in den die Erfahrungen aller Beteiligten einbezogen werden können.“ (Szablewski-Çavuş 1996, 27)

In Folge dieses Zitates möchte ich explizit festhalten, dass in dieser Arbeit weder der Frage nach dem besten Unterricht oder den besten Unterrichtenden nachgegangen werden soll, noch sollen derartige Fragen abgehandelt werden. Wie Portmann-Tselikas 2001 formuliert:

„Es geht hier nicht um Wundermittel, sondern um rationale, nach bestem Wissen gestaltete Unterrichtskonzepte“ – und hierfür ist eine wesentliche Voraussetzung, dass man eine Idee davon hat, wie Sprachen gelernt werden; das neue Bild hat nichts damit zu tun, anders geartetem Unterricht Wirksamkeit oder Effizienz abzusprechen (vgl. Potmann-Tselikas 2001, 36).

Die theoretischen Grundlagen, auf welchen meine Darlegungen basieren, beruhen auf einer kritischen Auswahl von Beiträgen der deutschsprachigen Forschungsliteratur, die sich aufgrund ihrer Argumentation als logisch konsequent bzw. nachvollziehbar erweisen, wenngleich sie aus recht unterschiedlichen Forschungskontexten entstammen. Mit allen im Literaturverzeichnis angeführten Beiträgen ist eine intensive Auseinandersetzung, letztendlich in Hinblick auf Relevanz für die hier formulierte Fragestellung und auch ihrer Teilfragestellungen, erfolgt. Dies geschah zunächst mit der Intention, eine möglichst optimale und zweckdienliche über einen verengten ‚Themenzugehörigkeitsrahmen‘ hinausgehende Wissensvernetzung zu arrangieren; wobei mir die Orientierung an neueren Veröffentlichungen wichtig war. Wenn es Verweise auf Beiträge gibt, deren übergeordnete Kontexte spezifisch anders festgelegt sind, wurde bei diesen zunächst untersucht, ob sie eine Einbeziehung in den hier jeweils thematisierten Kontext erlauben.

Mit den zitierten Textauszügen möchte ich konkret Aussagen hervorheben, die mir bedeutend erscheinen und eine interpretatorische Formulierung meinerseits überflüssig machen. Auch möchte ich durch die Zitate deutlich machen, dass die Forschungsliteratur nicht mit hoher Abstraktion gleichzusetzen ist. Gelegentlich werden Zitate und Verweise aber auch dazu genutzt, auf eher direkte Formulierungen aufmerksam zu machen, die durch eine interpretatorische Auslegung meinerseits missverstanden werden könnten. Die meisten der in der Bibliographie angeführten Beiträge erschienen mir, mit Bedacht auf eine Vernetzungsmöglichkeit, bisher weitgehend ungenutzt, obwohl sie durchaus informativ bzw. für die Interaktion in und mit einer Lerngruppe brauchbar sind. Ich versuche mich in dieser Arbeit auf Hinweise aus Beiträgen der Fachliteratur zu beziehen, die es ermöglichen festzuhalten, welche Anforderungen bei einer ‚substantiellen‘ Gestaltung von lernwirksamem Unterrichtsmaterial impliziert sein sollten. Damit ist gemeint, dass das Augenmerk nicht primär auf das ‚Layout‘ gerichtet wird, sondern auf das Substantielle, welches durch das ‚Layout‘ hervorgebracht, zur Materie wird. Aufgrund der (nicht) eingehaltenen Prinzipien wird dabei sowohl der Zugang als auch das Verständnis von Fremdsprachenunterricht gespiegelt, gewollt oder nicht.

In dieser Arbeit ist hinsichtlich der Dimension ‚Steuerung‘ das Unterrichtsmaterial als Einflussfaktor auf den Lernprozess zu verstehen, welches durch die Unterrichtenden, die als pflichtige und sich der Konsequenzen bewusste Manager aufzufassen sind, an die Lerner gerät (vgl. Portmann-Tselikas 2001, 16f.; Westhoff 1994, 50f.; Tönshoff 1995, 11; Bimmel 1995, 18).

Die Dimension ‚Steuerung‘ ermöglicht ebenso wie vielfältige Interaktion ein Bewegen weg von verfestigten Standpunkten. Und so selbstverständlich ‚Lernmaterial‘ klingen mag, ist es keinesfalls. Nicht einmal im Gros der Fachliteratur wird ‚Unterrichtsmaterial‘ zur Genüge differenziert. Meist wird es als Lehrmaterial behandelt; was andeutet, dass vorrangig die Perspektive der Vermittlung im Mittelpunkt des Interesses steht und erst daraufhin eine Orientierung an den Individuen einer Lerngruppe in Betracht gezogen wird, durch eine weitgehende Projektion der zuerst eingenommenen Perspektive. Ausgangsposition, Thematisierungsgrundlagen und Konsequenzen sind somit gänzlich andere als man in lerner-, handlungs-, und aufgabenorientierten Ansätzen erwarten und antreffen dürfte. Dem kann natürlich entgegengesetzt werden, dass es nicht zwingend ist, einem lerner-, handlungs- und aufgabenorientierten Ansatz nachzugehen, wohlmöglich mit dem Zusatz, dass das Lehrwerk alle Probleme adäquat lösen würde. Ich möchte diesem potentiellen ‚Verteidigungsangriff‘ mit einer Frage gegenübertreten, die in etwa wie folgt lauten könnte: Woran hat sich ein Ansatz zu orientieren, wenn nicht in erster Linie an den Lernern und der durch sie mitgebrachten Vielfalt, die den Fremdsprachenunterricht in jeder Hinsicht beeinflusst bzw. wozu führt ein Hinwegsetzen über die lernenden Individuen? In der Folge werde ich noch genauer für einen lernorientierten Ansatz plädieren, der das unterschiedliche Lernpotential, das die Lerner in sprachlicher, psychologischer und sozialer Hinsicht mitbringen, nutzt und anregt (vgl. Cameron 2001 nach Müller-Hartmann/Schocker-v. Dittfurth 2005, 30). Weiters bleibt mir zu fragen, ob nicht auch Zugänge in Betracht zu ziehen sind, die Reflexionen und Differenzierungen mit einschließen, um zumindest annähernd – im Sinne eines effizienten Zuganges zu nachhaltigen Sprachaneignungsprozessen – Modifizierungen starrer Auffassungen des Fremdsprachenunterrichts zu ermöglichen. Jene Beiträge, in denen der Begriff Unterrichtsmaterial seinem Verständnis nach eine explizite Differenzierung in Lernmaterial erfahren hat, sind recht rar (vgl. Barkowski 2003, 161; Barkowski 2001, 818; vgl. exemplarisch Beiträge aus Bausch/Christ/Königs/Krumm 1999 – Bleyhl 1999, 27; Gnutzmann 1999, 67; Knapp-Potthoff 1999). Dies spiegelt nicht nur die Perspektive des Zugangs und auch den erwarteten Umgang mit ‚Unterrichtsmaterialien‘ wider, sondern zeigt auch, wie irrelevant die substantielle Qualität von Unterrichtsmaterial für die Mehrheit ist, verhältnismäßig weniger jedoch im ‚Abstellraum‘ Wissenschaft, als im ‚Mega-Komplex‘ Praxis. Unterrichtsmaterialien werden nur äußerst selten auf die mit ihm möglich zu vollziehbaren mentalen Handlungen hin analysiert. Wenn Unterrichtsmaterial (ich ersetze hier Lehrwerk durch Unterrichtsmaterial) aber jenes zentrale Instrument bzw. jener zentrale Faktor ist, das/der den Unterricht wie kein anderer Faktor bestimmt und steuert (vgl. Faistauer 2007, 233; Henrici 2001, 842; Neuner 1999, 160; Neuner 1994, 8 u. 23), wäre es hinsichtlich der Bestimmtheit/Funktion des ‚Materials‘ sinnvoll, dieses, bevor es zum Einsatz kommt, näher auf die mit ihm vollziehbaren mentalen Handlungen zu untersuchen. Denn es werden damit vor allem Lernprozesse evoziert und initiiert.

Wenn mein Interesse Erkenntnissen aus dem Bereich der lern- und kognitionspsychologischen Erforschung gilt, impliziert dieses keineswegs eine Isolierung anderer, etwa inter-/sozialkultureller oder sozialer Dimensionen. Eine neue Theorie soll hier nicht entwickelt, und schon gar nicht der Anspruch darauf erhoben werden, dass dieses ‚einfach (so)‘ möglich wäre. Riemer 2008 macht deutlich, dass durchgängige Verallgemeinerungen keineswegs möglich sind. Da die gesamte Interaktion im Fremdsprachenunterricht wesentlich durch die Lerner als Individuen, welche die Lerngruppe ausmachen und auch beeinflussen, mitbestimmt wird, gilt es, der vorhandenen Vielfalt, dem konkreten Bedarf und den speziellen Bedürfnissen im Laufe des Sprachaneignungsprozesses gerecht zu werden (vgl. Vielau 2003, 240f.; Krumm 1994, 20). Das gilt vor allem, wenn Sprachaneignungsprozesse wesentlich mehr als die korrekte Realisierung von Regelkenntnissen bedeuten und nicht auf die Erledigung vorgegebener, konventioneller und unzureichender Übungsformen beschränkt sein sollen. Deshalb wird in dieser Arbeit zunächst bei einer Auseinandersetzung mit individuell kulturellen Unterschieden angesetzt.

Bedingt ist die fremdsprachenunterrichtliche Praxis an und für sich stets sehr unterschiedlich; sie ist vielschichtig, multidimensional, und die anzueignende Sprache fungiert zum einen als Medium und zum anderen als nicht statisches und auf Extrakte hin reduzierbares Aneignungsobjekt. Hinsichtlich einer Auseinandersetzung mit Unterrichtsmaterial erscheint es mir in Bezug auf die Heterogenität sinnvoll, aus der Forschungsliteratur brauchbare Information abzuleiten, die für diesen Kontext verwertet und in Überlegungen einbezogen werden kann. Die Dimension ‚Steuerung durch Unterrichtsmaterial‘ ist ein ebenso bedeutender Bereich, den es zu thematisieren gilt; wobei die Frage nach der Lernwirksamkeit, in einem weit reichenden und umfassenden Sinn verstanden, zentral ist. Obgleich lernwirksame Materialien ebenso wie vielfältige Interaktion ein Bewegen weg von verfestigten Standpunkten ermöglicht, ist auffällig, dass das Adjektiv ‚lernwirksam‘ in fachwissenschaftlichen Beiträgen nur selten Erwähnung findet (vgl. exemplarisch Mohr 2009, 154; Boeckmann 2008, 6; Westhoff 2008, 12; Krenn 2007; Portmann-Tselikas 2001, 30; Krenn 2001, 55).

Vielleicht liegt es daran, dass das Adjektiv ‚lernwirksam‘ konkret/selbsterklärend bzw. ‚irrelevant‘ ist, da es in der Fachliteratur nicht in einer unüberschaubaren Masse an Diskussionen wichtig gemacht worden ist. Angezeigt ist dadurch aber ebenso, und das scheint mir noch wichtiger, dass Unterrichtsmaterial an und für sich nicht selbstverständlich und notwendigerweise dem Attribut ‚lernwirksam‘ gerecht wird bzw. Lernwirksamkeit bedingungslos einschließt. Lernwirksamkeit bedingt Lern-, Erkenntnis und auch Problemlösungsprozesse, wie ich zeigen möchte, nur bis zu einem gewissen Grad durch die in Aufgabenstellungen hervorgerufenen mentalen Aktivitäten; es gibt eine weitere ‚Seite‘. Vollmer 1993 hält fest:



„Doch selbst wenn Optimierung als Herstellung bestmöglicher Lernbedingungen für den jeweiligen Lerner verstanden wird, bleibt der Fokus doch auf dem Lehrer, seiner Kompetenz und Übermacht als Handelnder, als Manager, als Strukturierer (von Lernprozessen).“ (Vollmer 1993, 171)

Die Aufgabenstellung ist somit exemplarisch zwar ein als grundlegendes, nicht jedoch das einzige die Lernwirksamkeit beeinflussende oder aber auch beeinträchtigende Element innerhalb des Fremdsprachenunterrichts wahrzunehmen. Mentale Handlungen sind dabei ebenso nicht isoliert zu betrachten, da Sprachaneignung weder isoliert von sozialen und kulturell bedingten Hintergründen stattfinden noch betrachtet werden kann. Deshalb gilt herauszuarbeiten, was Lernwirksamkeit erfasst bzw. welche Kriterien erfüllt sein sollten, um Sprachlernaufgaben, die mit dem Unterrichtsmaterial gegeben sind, als lernwirksam beurteilen zu können – wobei ein Anspruch auf Vollständigkeit nicht erhoben werden kann. Eine mangelnde intensive Auseinandersetzung mit der Lernwirksamkeit von Unterrichtsmaterialien, verstanden als Lernmaterial, dürfte aufgrund des Forschungsdefizits als Desiderat ausgesprochen werden, obgleich Bemühungen um eine Auseinandersetzung mit der Lernwirksamkeit in Ansätzen ausfindig zu machen sind. Mit Rücksicht auf Wahl, Erstellung oder auch ‚substantielle‘ (Um-)Gestaltung von Unterrichtsmaterial sollte die Lernwirksamkeit in Zukunft dringlich als eines der leitenden Prinzipien bemessen werden. Zuvor aber soll versucht werden, einen Blick darauf zu richten, welchen Prinzipien bei der Gestaltung zu folgen ist, wenn im Unterricht, der sowohl auf Erkenntnis- als auch Handlungsorientierung hinauslaufen soll und dem die soziale Interaktion aller Beteiligten implizit ein Anliegen ist, für eine bestimmte Konstellation lernender Individuen aktivierende, die Aufmerksamkeit und den Lernprozess fördernde Unterrichtsmaterialien eingesetzt werden sollen.

## **1.2. EINGRENZUNG UND BEGRÜNDUNG DER FRAGESTELLUNG**

Nachdem in aller Kürze das Verständnis von Unterrichtsmaterialien dargelegt wurde, ist zu ergänzen, dass mit dieser Arbeit ein Umdenken angestrebt wird und zwar im Zusammenhang mit der Frage, in welche Richtung und in wie weit Lernprozesse durch Unterrichtsmaterial beeinflusst bzw. gesteuert werden, wenn das Unterrichtsmaterial vorrangig Sprachlernaufgaben einschließt. Es ist der Frage nachzugehen, ob Übungstypologien, wie sie in gängigen Lehrwerken vertreten sind, auf ausreichende und annähernd adäquate Weise jenen Ansprüchen hinsichtlich der Nachhaltigkeit gerecht werden können, die aus der Forschungsliteratur als bedeutend hervorgehen. Um Stellung und Bezug nehmen zu können, müssen zumindest grundlegende Ergebnisse und Forderungen der kognitiven Psychologie des Lernens Erwähnung finden und kritisch hinterfragt werden. Hält man sich die Vielfalt von Lerngruppen vor Augen, muss eine, wenn auch stark begrenzte und

komprimierte Auseinandersetzung mit den Konzepten 'Individuum', 'Sozialisierung' und 'Kultur' erfolgen, die in Bezug gesetzt werden müssen zu (fremd)sprachlichen Aneignungsprozessen, vor allem, da die Diversität tendenziell letztendlich doch als homogen betrachtet wird. Um ein Umdenken und Fortschreiten, im Sinne von zumindest optimal modifizierten Zugängen und einer verstärkten Anbindung der wissenschaftlichen Erkenntnisse an die Praxis, (gewähr)leisten zu können, sollten nützliche, relevante und brauchbare Impulse, mentale Prozesse betreffend, berücksichtigt werden, die als Art Voraussetzung im Sinne einer möglichst effektiven und effizienten Unterstützung bei Sprachaneignungsprozessen verstanden werden können. Die Diskussionen und Darstellungen um 'die Methode/n' nehmen, wenn es um Unterricht geht, ausnehmend Platz ein; doch ob die 'Methoden' alleine den mit dem Unterricht einhergehenden 'Prozessen', die 'Problemlösung' bieten können, ist zu hinterfragen, möchte man den Zugängen eine andere Art und Richtung ermöglichen. Die Perspektiven und Konsequenzen müssen gar nicht so unterschiedlich sein, um in der Richtung erhebliche Unterschiede wahrnehmen und neue Schlüsse ziehen zu können.

Für dieses Kapitel bleibt noch 'Deutsch als Zielsprache' in den Kontext dieser Arbeit zu integrieren. Wenn man mit(be)denkt, was Individuum, Sozialisierung und Kultur mit sich bringen, wenn Deutsch eine Zielsprache ist, mit unterschiedlich gelagerter Gewichtung und Bedeutung, macht dieses Sinn. Ich möchte einige impulsgebende Überlegungen zur Dichotomie darlegen, um die Bezeichnung 'Deutsch als Zielsprache', die für diesen Kontext relevant ist, anbringen zu können. Vorab ist darauf zu verweisen, dass die klassische Gegenüberstellung Deutsch als Fremdsprache vs. Deutsch als Zweitsprache idealtypisch gemeint ist und beide nicht getrennt voneinander existieren (vgl. Schweckendiek 2002, 14f.). Die Anzahl der Veröffentlichungen, welche um eine differenziertere als eine dichotomische Darstellung bemüht sind, kann man als relativ gering bezeichnen. Mir bleibt, auf die Ansicht von Rösler 1994 aufmerksam zu machen, dass ein Ausweg aus der äußerst verzwickten Zuordnungslage generell darin besteht, „nicht zwischen Zweit- und Fremdsprache zu unterscheiden“ (Rösler 1994, 10). Das Augenmerk ist auch auf weiter reichende Ebenen zu richten; denn dichotomisch vereinfachte Darstellungen, lassen ein Bild von zwei geschlossenen, klar abgegrenzten und auch antagonistischen Gruppierungen entstehen, welches zu eng ist, um die vorhandene Vielfalt zu erfassen. Dass die Umstände und die Realität weitaus vielschichtiger und widersprüchlicher sind, erläutert und argumentiert Rösler 1997 (vgl. auch Rösler 1994, 5ff.) weitaus eindeutiger als zahlreiche, ich mag sie 'deskriptiv normierenden Beiträge der Überblicksfachliteratur' nennen – ohne Einbeziehung kritischer Aspekte und der notwendigen Reflexion. Diversität ist durch vielschichtige und komplex interdependente Wechselwirkungen geprägt und so geartet, dass eine Zweiteilung, der Einfachheit und Reduktion zu Gunsten, wie auch eine simple Konstatierung des Typs 'die Grenzen zwischen ihnen sind fließend'

keine adäquaten Lösungsansätze erlauben. Fremdsprachenlernen heißt – betont Krumm 1994 in einer Aussage zusammengefasst – Zugang zu einer anderen Kultur suchen. Und da die Fremdsprache immer vor dem Hintergrund eigener Sprache gelernt und die Fremdkultur immer von der Position des Besitzes der eigenen Kultur aus kennengelernt wird, ist Unterricht in einer Fremdsprache notwendig und prinzipiell interkulturell (vgl. Krusche 1983, 251; Krumm 1994, 29; Krumm 2003b, 139). Schrittweise begriffen, angeeignet und angenommen werden Sprache und Kultur jeweils nur von einer wie immer geprägten Position des Eigenen aus (vgl. Krumm 1994, 29). Und da die individuell hochgradigen Unterschiede gerade hieraus hervorgehen, tut Unterricht gut daran erkenntnis- und handlungsorientiert zu sein, und sich dabei an den Lernern zu orientieren.

Die Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur ermöglicht mir Reflexion und Hinterfragung ganz persönlicher Interessensbereiche, in welchen die Kontexte 'Praxis und Wissenschaft' bzw. 'Wissenschaft und Praxis', zwischen denen ich mich bewege, zusammenkommen. Die Ergebnisse der Arbeit sind nicht als endgültige, einzig mögliche oder anzuerkennende Lösungen aufzufassen, sondern als Momentaufnahmen während eines Reflexionsprozesses.

### **1.3. ZUR STRUKTUR DER ARBEIT**

Nachdem das erste Kapitel in die Arbeit eingeleitet und sie begründet hat, wird im zweiten Kapitel auf Aspekte individuell kultureller Unterschiede eingegangen. Ich erläutere das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Kultur, um in Folge Aspekten der Vielfalt mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Eingegangen wird auf das interkulturelle Lernen unter Berücksichtigung der Aspekte der Andersheit und der Fremdheit, ohne dabei die Mehrsprachigkeit unthematisiert zu lassen. Aus Kapitel zwei lassen sich ebenso Folgerungen für den Unterricht ziehen, wie aus dem dritten Kapitel, in dem 'Kognitives', vornehmlich aus der Perspektive des Konstruktivismus, näher betrachtet wird. Die Zusammenhänge zwischen den Kapiteln sollen dabei erkennbar bleiben, da das vierte Kapitel nicht ohne diese Bezüge auskommen kann. In Kapitel vier wird das bis dahin Thematisierte in Beziehung gesetzt zu Beiträgen, die sich im weitesten Sinne mit der Dimension 'Steuerung' befassen, um verdeutlichen zu können, weshalb es wichtig ist, die Notwendigkeit lernwirksamer Unterrichtsmaterialien auszusprechen. Diese wurde bisher nur angedeutet. Kapitel fünf wird den Ausblick darstellen, der gleichzeitig einen Rückblick auf die Arbeit enthalten soll, Kapitel sechs enthält die Anführung der Fachliteratur.

## **2. ASPEKTE INDIVIDUELL KULTURELLER UNTERSCHIEDE**

In diesem Kapitel sei auf einige der in der Fachliteratur thematisierten Perspektiven auf individuell kulturelle Unterschiede eingegangen, mit dem Ziel den Lesern<sup>1</sup> das Kulturverständnis näherzubringen, welches dieser Arbeit zugrunde liegt. Da weder ein allgemein gültiger noch anerkannter Kulturbegriff existiert, ist diesem konsequenterweise zunächst ein Umriss zu verleihen, vor allem dann, wenn es darum geht, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, ob Eigenarten der Lerner primär auf kulturelle und/oder individuelle Eigenheiten zurückzuführen sind.

Sowohl die Wahrnehmung als auch das Verständnis von Kultur beziehen sich auf Komplexe, die stetigen Prozessen und Wandlungen unterliegen und deren Partikel und Mengen stets neu (re)generiert werden. Charakterisiert und bestimmt sind diese durch unterschiedlichste (Einfluss-)Faktoren, Ursachen und Folgen, durch wechselseitige von einander abhängigen Beziehungen, die von (be)ständigem Wandel und Veränderungen durch Einfluss(ab)nahme zeugen. Folglich scheinen mir nur Ansätze brauchbar, die auf das Unabgeschlossene und Offene hindeuten und von 'Kultur' als einem engen „monolithischen Gebilde“ (Popp 1992, 33) Distanz nehmen. In Bezug auf fremdsprachlichen Unterricht sind zwei Grundannahmen Ausgangspunkt: Zum Einen wird angenommen, dass jeder Lerner eine „Vielzahl einander überlappender und überlagernder, nicht selten verschmolzener Traditionen, Weltauffassungen und Ausdrucksformen erlebt und gestaltet“ (Gogolin 2003, 97) und zum Zweiten, dass er heute auch „keineswegs mehr durch homogene kulturelle Erfahrungen geprägt“ (Krumm 1999a, 36) ist. Diese beiden Zitate machen deutlich, dass das Konstrukt Kultur stets neu geprägt, re- und (de)konstruiert wird bzw. stets neu zu prägen, zu re- und (de)konstruieren ist. Daraus folgt, dass der Begriff bzw. das Konstrukt Kultur in seiner unabgeschlossenen Abstraktheit Differenzierungen fordert; und dies nahezu ohne Abgrenzungen vornehmen oder setzen zu müssen. Als exemplarisches Beispiel einer derartigen Auffassung sei Mecklenburg herangezogen – er hält fest, dass Kultur letztendlich ein „Feld von Kontakt, Austausch, Diffusion und Integration“ (Mecklenburg 1990, 81) ist und bleibt. Auf Hess 1992 sei verwiesen, um ein exemplarisches Beispiel für das Verständnis eines partikularistischen Kulturbegriffes zu geben. Hess 1992 folgt Fthenakis et al. 1985, wenn er am Ende seiner Darlegungen hervorhebt, „daß alle Menschen in einer multikulturellen Welt leben und in unterschiedlichem Ausmaß in einer Reihe von Mikrokulturen multikulturelle Kompetenzen erwerben“ (Fthenakis et al. 1985, 342 zit. nach Hess 1992, 48f.). Es handelt sich um ein Zitat, das aus der Mitte der 1980er Jahre datiert. Durch das Zitat eines Zitates kann eine erste impulsgebende Frage an den Fremdsprachenunterricht gestellt werden, die sich auf dessen Reflexion, Differenzierung und Angemessenheit bezieht – sowohl der Methoden (vgl. Hess 1992, 30ff.) als auch des Unterrichtsmaterials.

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit stelle ich die weibliche Form der männlichen Form gleich.

Nimmt man die fortwährende Thematisierung ethnozentrischer Beanspruchungen (vgl. Hansen 1996, 67ff.) wahr, lässt sich hieraus schließen, dass der von Krumm 1999a „vermissten Multikulturalität als einen bestimmenden Faktor der Gegenwart“ (Krumm 1999a, 31) nicht ignoriert werden darf – ich möchte das Wort Faktor durch Faktorenkomplex/ion ersetzen. Wenn eine Betonung von Grenzen und Unterschieden, die zu einer Anerkennung der Pluralität von Denkerfahrungen und Lebenswelten führt (vgl. Krumm 1999a, 57), ermöglicht werden soll, muss im Fremdsprachenunterricht Berücksichtigung finden, was Popp 1992 in seinem Konzept der Multikulturalität als wesentliche Elemente der Pluralismustheorie anführt: Anerkennung von Heterogenität und Autonomie, Gleichberechtigung, Toleranz und wechselseitiges Verständnis, Begegnung und Interaktion, Konflikt und Konsens sowie Kompromisse und Gemeinwohl (vgl. Popp 1992, 34f.). Für besonders bedeutend halte ich den Verweis, dass die Feststellung einer pluralen Existenz verschiedener Gruppen noch nichts über die Art des Umgangs miteinander aussagt (vgl. Popp 1992, 35). Denn Letzteres ist die eigentliche Herausforderung, der man sich zu stellen hat, wenn in Lerngruppen Interaktion in hohem Maße durch verbale Kommunikation realisiert wird.

Laut Krumm 2003b ist Sprache grundsätzlich im „Kontext der Pluralität“ (Krumm 2003b, 141) zu sehen. Nicht deswegen, weil Sprache bloß einen besonders wichtigen Aspekt einer wie immer gearteten Kultur darstellt, sondern da mit ihr (vor allem) auch, wie Krumm fortfährt, „ein Mittel des Zugangs zu kulturellen Erscheinungsformen und Produkten“ (Krumm 2003b, 141) gegeben ist (vgl. Tschirner 1999, 75). Und an dieses Mittel sind Funktionen, Formen und Inhalte gebunden (vgl. Barkowski/Harnisch/Kumm 1980, 45; Quasthoff 1987, 217; Schwerdtfeger 2001, 80).

## **2.1. DIE VIELFALT MIT(BE)DENKEN**

In diesem Abschnitt soll beleuchtet werden, worin und wodurch sich die vielerorts erwähnte Heterogenität manifestiert; denn sie wird vielerorts betont, oft als selbstverständlich vorausgesetzt, letztendlich aber, wenn sie konkret und spürbar wird, meist der Indifferenz überlassen. Auf ausführlichere Erläuterungen zum Begriff Heterogenität unter den ohnehin nicht zahlreichen die Heterogenität explizit thematisierenden Beiträgen bin ich lediglich bei Mecklenburg 1990 gestoßen. Heterogenität scheint also eine Selbstverständlichkeit zu sein. Der Umgang mit Vielfalt erweist sich jedoch weitaus komplexer als der Vollzug der Feststellung. Bildung, Weltwissen, kulturspezifische Gegebenheiten, Sozialisation, kulturell bedingte Gegebenheiten, interkulturelle Erfahrungen, Lernerfahrungen u. Ä. sind nur ein sehr kleiner Teil solcher Benennungen, die ein Gros neuer Komplexe und Fragen aufwerfen.

Alle Versuche etwas als 'heterogen' zu umreißen oder festzulegen sind selbst wiederum zu unterschiedlich, um Einheitlichkeit schaffen zu können. Darauf verweisen, in Rückblick auf empirische Untersuchungen, neben den bereits erwähnten Beiträgen von Riemer 1997 und 2008 auch knappe Kommentare in weniger speziellen Publikationen (vgl. exemplarisch Edmondson/House 2006; Bleyhl 2000a; Hufeisen 2004; Quetz 1995; Gnutzmann 1993).

Im Unterricht wird Heterogenität vor allem im Umgang mit zu bewältigenden Aufgabenstellungen bemerkbar bzw. sie kann und sollte spätestens dann wahrgenommen werden, wenn die Resultate der zu bewältigenden Aufgabenstellungen dürftiger ausfallen als erwartet. Damit Diversität in Zukunft nicht mehr nur als plakatives Schlagwort verwendet wird, sondern Vielfalt tatsächlich auf allen Ebenen anerkannt wird, ist es, laut Krumm, erforderlich einer Entwicklung differenzierter Wahrnehmungsmöglichkeiten (vgl. Krumm 1999a, 43) und Wahrnehmungsansätze Rechnung zu tragen. Dieses kann allerdings kaum erreicht werden, wenn Lernprozesse ohne Rücksicht auf Bedarf und Bedürfnisse, Fähigkeiten und Möglichkeiten der Lernenden gesteuert werden, mit Hilfe einfältiger und einseitig vorgedachter Materialien aufgrund von Annahme einer konkreten Lerngruppe, ohne differenzierte und differenzierende Angebote. Für den Fremdsprachenunterricht heißt das, dass es an Lösungen bedarf, mit denen trotz aller vorhandenen, sich bedingenden und beeinflussenden Unterschiede der Prozess der Sprachaneignung erfolgt – durch ein differenziertes Angebot des Inputs, sowohl hinsichtlich der Sprache als auch hinsichtlich der Inhalte. Dieses impliziert auch, dass affektive Faktoren stets individuell neu berücksichtigt und genährt werden müssen und auch bei den Aufgabenstellungen mehr zu differenzieren ist. Gemeinsamkeiten sollten eher im Bereich des ‚Materiellen‘ gesehen und angesetzt werden, beispielsweise, in der gleichen Textvorlage oder in konkreten Aufgabenstellungen. Ausgehend von einer derartigen Gemeinsamkeit können Differenzierungen bewerkstelligt werden, die es ermöglichen, auf die individuellen Möglichkeiten, Bedürfnisse und Leistungen der Lerner einzugehen, wie auch vorhandene Sichtweisen und Perspektiven anders zu erfahren (vgl. Kleppin 2004, 91). Um es mit Kaikkonens Worten zu sagen:

„Den theoretischen Grundgedanken gemäß soll der Unterricht einen Prozess in Gang setzen, der jeden Lernenden befähigt, sein eigenkulturell geprägtes Weltbild zu einem umfangreicheren, flexibleren, interkulturellen Weltbild zu entwickeln.“ (Kaikkonen 1995, 164)

## **2.2. PROZESS , KULTUR LERNEN!'**

In Hinblick auf Fremdsprachenaneignung hebt Oksaar hervor, dass „jeglicher Spracherwerb als Kulturerwerb, als kulturelles, bzw. interkulturelles Lernen mit all ihren kognitiven und affektiven Aspekten angesehen werden sollte“ (Oksaar, 2003, 19; vgl. Krumm 2003b, 139). Boeckmann 2007a bemerkt, dass die *Dynamik* und *Diversität* jeder Kultur dafür sorgt, dass immer neue Haltungen aufkommen. Somit stellt er in Frage, ob es überhaupt einen gemeinsamen kulturellen Hintergrund gibt – da die Dynamik und Diversität jeder Kultur ganz individuelle und Haltungen hervorbringt, die nicht von allen Individuen einer Kultur angenommen und geteilt werden (vgl. Boeckmann 2007a, 75). Der Kulturbegriff soll hier nicht auf individuelle Identität oder Unterschiede reduziert werden. Es soll vielmehr festgehalten werden, dass den einzelnen ‘Identitäten’ und den vielfältigen ‘Unterschieden’, die im Unterricht zusammenkommen, mehr Bezugnahme und Gewichtung einzuräumen ist, und dass Denk- und Verhaltensweisen ethnischer Gruppen nicht als Folge ‘ihrer Kulturen’ Projektion und Reduktion erfahren sollten, ohne den sie begleitenden Umständen und Bedingungen Rechnung zu tragen (vgl. Kalpaka 1992, 96).

Nach Hansen 1996 ist Interkulturelles Lernen als ein Versuch zu sehen, „eine andere Antwort auf ethnische, sprachliche und kulturelle Vielfalt zu finden als traditionelle Nationalstaaten“ (Hansen 1996, 98), wobei die Vielfalt nicht überwunden, sondern vielmehr genutzt werden soll. Weder ist nach Hansen Homogenisierung noch Einebnung von Vielfalt erforderlich, da Interkulturelles Lernen die vorhandene Vielfalt aufgreifen soll; es soll die Vielfalt darstellen und begreifbar machen, und auch den intelligenten Umgang mit dieser Vielfalt einüben (vgl. Hansen 1996, 98f.). Relevant sind die Überlegungen insofern, als der Fremdsprachenunterricht, so offen er auch sein mag, an Steuerung gebunden ist; inwieweit diese Steuerung durch die Auswahl des Unterrichtsmaterials, in Hinblick auf die von Hansen formulierten Forderungen erfolgt, sei derzeit marginal als impulsgebender Gedanke dahingestellt. Vielmehr sei der Frage nachgegangen, ob die vorhandene Vielfalt im Unterricht Verankerung finden können und es möglich ist einem wie von Hansen dargestellten Umgang nachzukommen. Ist diesem so, ist es unentbehrlich der „Interkulturalität als Bedingung bzw. Voraussetzung von Lehr- und Lernprozessen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht“ (Boeckmann 2007a, 73), wie Boeckmann sie bezeichnet, mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Denn diese Dimension von Interkulturalität bildet jene Basis, auf der sich mit und innerhalb einer Lerngruppe sowohl spezifische Sozialisationen vollziehen als auch Lernprozesse aus- und aufgebaut, vollzogen und auch gesteuert werden. Eine weitaus häufigere, explizit geäußerte Forderung nach dem ‘Interkulturellen’ als Ziel oder Prozess erscheint mir ein viel zu oft oberflächlich und einseitig in Anspruch genommener und unzureichend reflektierter Ansatz zu sein; vor allem dann, wenn, und auch gerade weil dabei die „Interkulturalität der Lernsituation selbst“ (Boeckmann 2006, 15) als irrelevant

verworfen im Hintergrund belassen wird. Aber gerade die Interkulturalität als Lernsituation ermöglicht, den mannigfachen Unterschieden innerhalb der vorhandenen Vielfalt näher zu kommen, sich an ihnen auszurichten, den Bedürfnissen entsprechend zu (re)agieren und auf diese einzugehen. Für die einzelnen Lerner müssen andere Realisierungsmöglichkeiten und 'Steuerungsgrundlagen' gefunden werden, als es die meisten der bisher verwirklichten leisten (können), denn die Lerner bestimmen das Unterrichtsgeschehen maßgeblich mit und beeinflussen einander zumindest in der spezifischen sozialen Situation 'Unterricht' stets durch eine auf einer Vielzahl unterschiedlichster Faktoren basierender Andersheit. Betrachtet man das Konstrukt Kultur auch bloß unter Berücksichtigung des bisher Genannten, wird deutlich, dass unabhängig von der Zusammensetzung der Lernergruppe/n 'pauschalisierte Kulturböcke', die gänzlich unterschiedlichen Individuen als Art Obdach zugewiesen werden, eine inakzeptable und unzureichend reflektierte Ausgangsbasis darstellen.

### **2.3. ANDERSHEIT UND FREMDHEIT HERMENEUTISCH**

Im Unterricht werden Lernprozesse evoziert, die jeweils unterschiedlich bedingt sind und durch eine Vielzahl (inter)dependenter Faktoren mitbestimmt werden. Wenn Sprachaneignungsprozesse (Re)Präsentationen von Inhalten implizieren, spielt dabei die Dynamik, die sowohl an intra- als auch interkulturelle Diversität gebunden ist, eine nicht zu unterschätzende Rolle (vgl. Vollmer 1995, 497).

Andersheit und Fremdheit bewegen sich im Fremdsprachenunterricht nah beieinander. Mit der Andersheit ist zunächst der Fokus auf personale Andersheit verschoben (vgl. Ricken/Blazer 2007, 62), die mit intrakulturellen Unterschieden assoziiert werden kann, da Andersheit von den interkulturellen Unterschieden letztendlich 'überdacht' wird; sowohl im Sinne von Überdachen als auch Überdenken. Wenn wir es sind, „die etwas als „fremd“ deklarieren“ (Krumm 1994, 27; Krumm 2003b, 141), bedeutet dieses, dass dem Begriff des Fremden der des Eigenen gegenübersteht und mit diesen Begriffen eine Konstruktions- bzw. Projektionsproblematik einhergeht. Der Fremde ist ein Problem, ein Problem der praktischen Orientierung und Partizipation innerhalb einer Gesellschaft mit verschiedenen Kulturen, denn eine Konstruktion des Fremden kann nicht ohne eine Konstruktion der Sphäre des Eigenen verstanden werden, wie auch umgekehrt. Die Konstruktion als auch die Kennzeichnung des Fremden beruht auf einer Fremdheitserfahrung, die als Erfahrung von Unzugänglichkeit und Nicht-Zugehörigkeit verstanden werden muss (vgl. Ricken/Blazer 2007, 65). Forderungen nach interkulturellem Lernen implizieren, dass sowohl für intra- als auch interkulturelle Unterschiede ein ausgeprägtes Bewusstsein zu schaffen ist, welche Hansen 1996 gemäß an Handlung bedürfen.



In der Hermeneutik ist die Auffassung vertreten, dass Fremdheit ein „Interpretament der Andersheit“ (Weinrich 1990, 26; vgl. Mecklenburg 1990, 82) ist. Mecklenburg 1990 hebt hervor, dass „eine Theorie interkulturellen Verstehens mit aller gebotenen Vorsicht die Möglichkeiten von Universalien in Betracht zu ziehen hat“ (Mecklenburg 1990, 86). Ferner führt er aus, dass weder das Individuelle noch das Allgemeine zum obersten Prinzip zu erheben ist – sondern vielmehr den Differenzierungs- und Vermittlungsphänomenen innerhalb der Kulturen nachzugehen ist – da weder abstrakter Dogmatismus noch dogmatischer Relativismus angebracht ist. Er fordert ein bewegliches, rationales Denken in Differenzen und Beziehungen, in Variablen und Konstanten – wobei letztere je nach Erkenntnisziel variieren können (vgl. Mecklenburg 1990, 86).

Die Beiträge, die der Hermeneutik zugeordnet werden können, bieten hinsichtlich des Umgangs mit Diversität sehr brauchbare Ansätze. Auch sind hinsichtlich zentraler Anliegen, die dem Fremdsprachenunterricht eigen sind, Impulse für einen konkreter hinterfragenden Umgang und Zugang gegeben. Als grundlegend und unumgänglich erachte ich in Bezug auf den Kontext der Multikulturalität folgende Formulierung von Wierlacher 1990:

„Faßt man Hermeneutik als Selbstreflexion einer Wissenschaft, als Frage danach auf, wie sie zu ihren Fragen kommt, erscheint [...] Multikulturalität nicht als Handicap oder gar Verödung der Forschung, sondern als ihre Bereicherung [...].“ (Wierlacher 1990, 53)

Dieser Blick auf Multikulturalität als Bereicherung ist auch für Lehr- und Lernprozesse entscheidend, da auch dort Anderssein, Vielfalt oder Fremdheit nicht als Handicap, sondern als Ausgangspunkt für Lernprozesse betrachtet werden kann (vgl. u. a. Hunfeld 2004). Hunfeld 2004 zeigt deutlich, wie Fremdheit als Lernimpuls im konkreten Unterricht genutzt werden kann.

## **2.4. MOMENT: ZEIT IN BEWEGUNG**

Von der „Beifügung interkulturell“, wie Gogolin 2003 es formuliert (Gogolin 2003, 96; vgl. Krumm 1994, 27), die überwiegend auf vielfältige Weise und in unterschiedlichem Grade im Kontext des Lernens diskutiert wird, möchte nun Abstand erzielt werden. Habe ich mich bis jetzt auf das Lernen konzentriert, werde ich mich nun auf das Lehren konzentrieren. Bezug nehmend auf Kalpaka 1992 seien hier(zu) einige Fragen angeführt, die sicherlich mit voller Berechtigung gestellt werden, jedoch nicht völlig isoliert stehen bleiben können. Es sind Fragen wie: Wer bestimmt, welche vermeintlichen Defizite es zu kompensieren gilt? Wer hat das Recht, zu bewerten, dass und welche vorhandenen Lebenswelten unterentwickelt, minderwertig oder „dysfunktional“ (vgl. Kalpaka 1992, 96 u. 97) sind? Hier ist anzumerken, dass durch derartig externe exekutive Entscheidungsinstanzen der Fortschritt innerhalb einer Lerngruppe bzw. der Lerngruppe als Ganzem beeinträchtigt werden kann.

Wenn weder Zusammenhang, Sinn noch Notwendigkeit der Lernprozesse für die Lerner transparent gemacht werden – so dass die zu erbringenden Leistungen nicht erkannt werden können oder als unbedeutend eingestuft sind – bleiben auch die besten vermeintlich ‚lernwirksamen‘ Unterrichtsmaterialien ohne Wert (vgl. Krenn 2007, 18; Portmann-Tselikas 2001, 39; Krenn 2001, 58; Gogolin 1999, 81; Mertens-Berkenbrink 1995, 129; Apeltauer 1987, 13). Diese Feststellung soll nicht die Notwendigkeit des Einsatzes lernwirksamer Unterrichtsmaterialien in Frage stellen. Vielmehr gilt es festzuhalten, dass ein sensibler Umgang mit individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen mit von Nöten ist, um Sprachaneignungsprozesse unterstützen zu können (vgl. Vielau 2003, 241; Vollmer 1993, 176). Vollmer 1993 verdeutlicht, dass der Lehrer nur Anbieter, Beobachter und Begleiter von Lernprozessen sein kann bzw. diese in vielfältiger Weise anregen und stützen kann; die Lernprozesse selbst finden allemal nur im Lerner selbst statt (Vollmer 1993, 172 u. 176).

Im vorangehenden Kapitel wurde bemerkt, dass dem Fremdsprachenunterricht die Interkulturalität als Prozess weder abgesprochen werden kann noch soll; auch dass der Fokus vermehrt auf weitere Dimensionen der Interkulturalität zu richten ist – beispielsweise auf die Interkulturalität der Lernsituation selbst. Das Handeln innerhalb der Lernsituation ist zweifelsohne von Bedeutung, wie gezeigt wurde. Das Erkennen der Interkulturalität als Lernsituation eröffnet auch neue Perspektiven für die anzustrebenden Lernprozesse. In Bezug auf prozessorientierte Ansätze des interkulturellen Lernens im weitesten Sinne ist hervorzuheben, dass es vor allem darum geht bzw. gehen sollte, „Differenzerfahrungen als solche und ihre stets nur graduelle Gültigkeit explizit zu machen“ (Gogolin 2003, 100), besonders, dann wenn der interkulturelle Lernansatz darauf zielt, „gewohnte „Selbstverständlichkeiten“ und Sichtweisen in Frage zu stellen und neue Lernchancen für *alle* zu entwickeln.“ (Szablewski-Çavuş 1996, 26; vgl. auch Nolda 2005, 94; Krumm 2005, 110). Letzteres soll/te für all jene Gültigkeit haben, die in einen Lernprozess bzw. die Interaktion im Unterricht involviert sind, sowohl für die Lerner als auch für „uns“ (Krumm 1994, 101). Wer immer ‚wir‘ auch sein mögen. – Gleichgültig welche der genannten Dimensionen von Interkulturalität man persönlich vorzieht, Interkulturalität baut, wie auch Interaktion, auf Beziehungen auf und diese sind mannigfach zu charakterisieren. Ihre Strukturen sind weder selbstverständlich noch unveränderbar. Schwierig, bis hin zur Aussichtslosigkeit reichend, wird es dann, wenn das Attribut ‚fremd‘ dazu führt, dass Bedürfnisse wie auch Interessen oder Fähigkeiten (vgl. Kalpaka 1992, 97f.) als unveränderbar betrachtet und/oder als Bedrohung für institutionelle Strukturen angesehen und gewertet werden. Die Tatsache, dass die interkulturelle Orientierung des Faches Deutsch als Fremdsprache auf den Abbau von Ethnozentrismus zielt (vgl. Krumm 1994, 31), deutet darauf hin. Krumm 1994 legt fest: „Wer interkulturelle Lehr- und Lernziele [...] glaubhaft vertreten will, muß sich selbst als interkulturell Lernenden verstehen.“ (Krumm 1994, 32; vgl. Szablewski-Çavuş 1996, 27).

Um Interkulturalität geltend machen zu können und um für Vielfalt zu sensibilisieren, wäre eine gemeinsame und systematische Erarbeitung und Ausbildung interkultureller Kompetenzen von Nutzen. Dafür spricht auch für die Möglichkeit im Unterricht mit Hilfe von Sprache die eigene Kultur, wie auch andere (ko)existierende Kulturen neu zu entdecken, wahrzunehmen und ergründen zu lernen (vgl. Krumm 1994, 31). Erstrebenswert ist die Sensibilisierung für die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten, Möglichkeiten und Standpunkte. Die Schwierigkeit, die hiermit einhergeht, ist, dass derartige analytische Vorgehensweisen einen bestimmten Grad des Bewusstseins und der Bewusstheit voraussetzen, um überhaupt entwickelt werden zu können. In prozessorientierten Ansätzen oder auch hinsichtlich der Dimension Interkulturalität als Ziel ist deshalb zu beachten, dass die Ziele an sich „im Prozess der Auseinandersetzung selbst“ (Gogolin 2003, 100), wie auch auf allen anderen einbezieharen Ebenen liegen. So logisch und banal diese Aussage auch klingt, sie steht immer in enger Verbindung zu einer ‚Lern(er)abhängigkeit‘; damit meine ich, wenngleich dieser Ausdruck in der Literatur weder explizit ausgesprochen noch üblich ist, dass der Fremdsprachenunterricht und die Fremdsprachenvermittlungsprozesse in erster Linie ‚lern(er)abhängig‘ sind – d.h. durch die persönliche Entwicklung der Lerner bedingt und mitbestimmt.

Betrachtet man die Bedeutung der interkulturellen Kompetenzen als für den Fremdsprachenunterricht maßgebliche, in hohem Maße bedingende und beeinflussende Faktoren, bietet sich ein Verweis auf Kleppin 2004 an, mit welchem in aller Kürze zusammenfassend vermerkt werden kann, dass interkulturelle Kompetenz eine „inhärente Komponente“ (Kleppin 2004, 89) ist. Wie und worin sich Kompetenzen manifestieren, die nicht mit ‚interkulturell‘ bezeichnet werden, aber doch von Belang für den Fremdsprachenunterricht sind und worauf sie im Unterricht welche Auswirkungen haben, ist eine durchgängig bedeutende Frage, die hinsichtlich Unterrichtsmaterialien, Aufgabenstellungen und Übungsformen stets neu bedacht und gestellt werden muss. Denn letztendlich hängen von ihnen sowohl der Unterrichtsverlauf als auch indirekt die Qualität der ermöglichten Aneignungsprozesse ab. Lerner treten im Fremdsprachenunterricht unter jeweils unterschiedlichen Bedingungen aus (ko)existierenden und divergierenden multisozialen Gruppen heraus, um in einer ganz anderen spezifischen Sozialisation kurzfristig zusammenzufinden und zusammenzuarbeiten. Letzteres in unterschiedlicher Intensität. Dieses kann je nach Zusammensetzung der Gruppe eine Bereicherung bedeuten, da sowohl Austausch- als auch Erfahrungsmöglichkeiten sehr vielfältig sein können. Das setzt doch voraus, dass Diskriminierung und Ausgrenzung entgegen gewirkt wird. Denn solange das Eigene als „feste homogene Struktur gefaßt wird“ (Kalpaka 1992, 97) und Anpassung an diese als unabänderbar und selbstverständlich betrachteten Strukturen stattfindet (vgl. Kalpaka 1992, 98), erscheinen mir die Wegbeschreitungen einzelner Gruppenmitglieder hin zu ethnorelativistischen Wahrnehmungen unerreichbar.

Der Begriff ‚interkulturell‘ fungiert in dieser Arbeit nicht als ein Schlagwort, an dem alle Hoffnungen und Lösungen haften sollen. Er ist Teil einer Ausgangsbasis, die hinsichtlich einer zu steuernden Interaktion innerhalb multisozialer Lerngruppen vor allem in Hinblick auf einen differenzierenden Einsatz von Unterrichtsmaterialien zu berücksichtigen ist. Anstatt detaillierte und ohnehin jeweils unterschiedlich ausfallende Kontextdarstellungen zu präsentieren, sollen vielmehr Prinzipien herausgearbeitet sein, mit welchen Lernern im Kontext der Lernprozesse gegenübergetreten werden sollte. Somit bleibt eine Darstellung von Varianten sich wiederholender Überblicke vorhandener Ansatz- bzw. Methodengegenüberstellungen vermieden bzw. sie kann unterlassen werden. Zu dem Komplex ‚Methoden und Ansätze‘ wie auch ‚Lehrwerkanalyse‘ ist bereits viel Literatur publiziert worden.

Auf eine Stellungnahme zu einzelnen Publikationen sei ebenfalls verzichtet, da hier auf das Umfeld der Sozialisierung der Lerner eingegangen sein soll, das hinsichtlich vorhandener Unterrichtsrealitäten als unabdingbar, jedoch nicht als unabänderbar, zu betrachten ist. Mit den Darlegungen soll deutlich gemacht werden, wieso lernwirksame Unterrichtsmaterialien für multisoziale Lerngruppen im Sozialisierungsprozess, zu dem auch der Unterricht gehört, eine bedeutende Rolle einnehmen. Bestimmt werden soll hier nicht, in welche Richtung dieser Sozialisierungsprozess zu gehen hat. Er soll als bestehender Fakt aufgenommen sein. Angesprochen werden soll, welche Schwierigkeiten in Hinblick auf die Lösung von Aufgabenstellungen auftreten können, wodurch die Schwierigkeiten hauptsächlich bedingt sein können, weshalb die Gestaltung der Unterrichtsmaterialien infolgedessen einen nicht minderen Teil der Betrachtungen und Darlegungen ausmachen muss – und weshalb sie nicht den gesamten Erfolg ausmachen kann.

## **2.5. ZU EINIGEN FACETTEN DER MEHRSPRACHIGKEIT**

In Anschluss an die zuvor thematisierte Diversität ist die Mehrsprachigkeit nicht unkommentiert und außerhalb des Diskurses zu belassen; denn sie wirkt sich mit auf das Unterrichtsgeschehen aus. In Folge gehe ich auf einige Facetten der Mehrsprachigkeit ein, die für den vorliegenden Kontext relevant sind.

Die Herleitung eines Prinzips für den Fremdsprachenunterricht sollte nicht schwer fallen, wenn man als ein grundlegendes Bedürfnis jedes Lerners anerkennt, dass er, wie er das, was er sagen möchte, sagen kann, um somit in seiner Umwelt (re- bzw. inter-)agieren zu können (vgl. Barkowski/Harnisch/Kumm 1980, 52f.).

Im Fremdsprachenunterricht geht es aus meiner Sicht vorrangig um die Aneignung einer weiteren Sprache durch ‚fremdsprachliches Erwerben‘, wobei ich in Anlehnung an Tönshoff 1990 unter Erwerben einen Oberbegriff verstehen möchte, der jegliche Form der Sprachaneignung umfasst (vgl. Tönshoff 1990, 6f.), d.h. sowohl den Erwerb einer Sprache als auch das Lernen (vgl. Apeltauer 2001, 677). Eine derartige Auffassung ermöglicht es einzelne Aspekte auszuschließen bzw. vereinzelter Aspekte Priorität einzuräumen. Grad, Intensität, Qualität, Quantität etc. derartig verstandener Sprachaneignungsprozesse seien hier im Hintergrund belassen. Bedeutender ist, welchen Standpunkt man auch vertreten mag, dass beim Einsetzen einer weiteren Sprache, im Leben eines Lerner bereits zumindest eine Sprache existiert. In/wieweit und wie ausgebildet diese vorhandene/n Sprache/n der Lerner ist, soll hier zunächst als Denkanstoß festgehalten werden, um den Gedanken der sich dahinter verbergenden Komplexität näher zu bringen. Ein möglicher Zugang zur Mehrsprachigkeit kann über die Perspektive der Einsprachigkeit hergeleitet werden. Um einen Übergang zu anderen Perspektiven zu arrangieren, möchte ich auf eine ältere Publikation zurückgreifen.

Da hier vorrangig auf sprachliche Hintergründe aufmerksam gemacht werden will, soll ebenfalls ins Gedächtnis gerufen werden, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit weltweit der weitaus häufiger vorkommende Fall ist. Sich mit Fragen der Mehrsprachigkeit befassend, weist Apeltauer 1987 zu Beginn seiner Darlegungen darauf hin, dass über die Hälfte der Weltbevölkerung mehr als eine Sprache spricht (vgl. Apeltauer 1987, 10). Wobei er Bezug auf seiner Zeit vorangehende Publikationen nimmt. Jüngere Publikationen, vor allem jene der letzten Jahre, machen deutlich und zeugen davon, dass sich keine Veränderungen zu Gunsten einer Vorherrschaft der Einsprachigkeit ergeben haben (vgl. House 2004, 64; Gogolin 2004, 55). – Es gilt also zu akzeptieren, was Hu 2004 fordert: „die sprachlich-kulturelle Heterogenität als Normalfall“ (Hu 2004, 69) zu begreifen. Und wenn sie etwas weiter festhält, dass „migrationsbedingte wie überhaupt biographisch bedingte Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität“ (Hu 2004, 70) marginalisiert werden, ist genügend Anlass geboten, einige Facetten der Mehrsprachigkeit in den Diskurs einzublenden. Die Einleitung hin zu den Facetten soll durch einen augenscheinlichen Schritt zurück erfolgen.

Bausch 2003 führt aus, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit die Folge eines individuellen und gleichzeitig gruppensozialen bzw. gesellschaftlich-kollektiven Phänomens sind; wobei die wechselseitigen Beziehungen zwischen diesen und anderweitig bestehenden Realitäten extrem vielschichtig sind, ebenso wie die funktionale Reichweite der jeweiligen fremdsprachlichen Kompetenz in unterschiedlicher Hinsicht eingeschränkt bzw. entwickelt sein kann (vgl. Bausch 2003, 439f.). Dieses dürfte ebenso für die bereits entwickelte/n, vorhandene/n Sprache/n ‘im’ Lerner gelten. Denn unter welchen Umständen, auf welche Art und Weise, unter welchen Bedingungen die Aneignung (von mehr als) einer Sprache stattgefunden hat, welches die Einflüsse auf die Aneignungssituation,

die Prozesse an sich, sind, bleibt oft unzureichend vergegenwärtigt; und ebenso unhinterfragt wie etwa Kompetenzen, Gründe und Hintergründe, die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten, deren Ausmaß und Verlauf, die dahinterstehenden Traditionen und das zu Verfügung stehende Wissen. Einigkeit dürfte, ohne zu großen Widerstand erwarten zu müssen, darin bestehen, dass sich Menschen je nach soziokultureller Situation verschiedener Register bedienen (vgl. Wandruszka 1979, 39). Krumm 2008 hebt für den Kontext der Sozialisation die nicht minder bedeutende Tatsache hervor, dass die Erstsprache/n eine zentrale Arbeit dadurch leistet/n, dass sie die Welt für den Menschen als Welt fassbar machen, sei dieses durch das Hineinwachsen in erste Wert-, Weltvorstellungen oder in Begrifflichkeiten (vgl. Krumm 2008, 7; Kramsch 1995, 54). Sprachen sind überall und immer selbst nur unvollkommene heterogene Polysysteme (vgl. Wandruszka 1979, 313); stets allerdings mit bestimmten Funktionen und stets an Inhalte gebunden. In Anlehnung an die Philosophie bleibt mir folgende Frage als Anregung zu stellen: welche Sprache wird erworben, und wenn ja, wie viele? – nicht ‘wie’. Diese Frage dürfte vorherrschenden, grob vereinfachten und verfälschten Schemata entgegenwirken helfen, denkt man sich tief in sie hinein und betrachtet man auch nur einen kleinen, beliebigen, Ausschnitt aus der Vielfalt der Realitäten – von unterschiedlichen Standpunkten aus. Perfektion und Homogenität einer Sprache sind Ideale (vgl. Wandruszka 1979, 39) – die oberste, aus einem Punkt bestehende Spitze eines Dreiecks, mit der man weder der Vielgestalt der tatsächlichen sozialen Schichtungen, Gliederungen, Verbindungen und Beziehungen gerecht werden kann, noch der Komplexität und Variabilität kultureller Funktionen. Eben so wenig wie dem unablässigen Ineinandergreifen verschiedener Register, den vielen Zwischenbereichen, den Mischgebilden. Laut Wandruszka 1979 dürfte es einleuchten, dass es sich um ein ‘unablässiges code-mixing, -merging, -blending’ (vgl. Wandruszka 1979, 24; House 2004, 63) handelt, was der von Krumm bezeichneten ‘lebensweltlichen Mehrsprachigkeit’ (vgl. Krumm 2004, 105; Gogolin 2004; Krumm 1994, 24) nahe kommen dürfte.

Auf neuere Überlegungen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik weist Guntzmann 2004 hin. Durch Bezugnahme auf De Florio-Hansen 2003 hält er fest, dass es um eine ganzheitliche Betrachtung mehrsprachiger Kompetenz bzw. das Anknüpfen an das gesamte Sprachwissen geht (vgl. Guntzmann 2004, 48). – Was genau ist nun von jemandem zu verlangen? Dass man all das was Sprache ausmacht ohne weiteres in ein System bringt, dass man, in der gänzlich unüberschaubaren Unendlichkeit, dem kleinen Punkt eines Schemas so nahe wie möglich ist, hinzu exakte Zuordnungen zu seinen Ausgangssystemen (nach)vollziehen kann und um alle weiteren weiß? (vgl. Bärenfänger 2006, 253) Wenn die Antwort nein lautet, sollte zumindest näher spezifiziert werden, wie ein unübersichtliches System in seiner Vielgestalt effizient und nachhaltig an die Lerner gebracht werden kann. Mit einzubeziehen und nicht zu marginalisieren sind dabei auch nonverbale Kommunikation/Information und Verhaltensmuster (vgl. Esser

2007; Bausch 2000, 30f; Schwerdtfeger 2001, 93; Gnutzmann 2000, 89; Szablewski-Çavuş 1996, 31; Fefilowa 1995, 399).

Von welchen Grundlagen aus man Mehrsprachigkeit definiert, variiert stark; es ist ähnlich wie mit der Kultur. Bausch 2003 etwa gibt einen Überblick über die ‘wichtigsten’ Zwei- und Mehrsprachigkeitsformen. – Aus Publikationen in deren Mittelpunkt die Mehrsprachigkeit steht – und zieht man die Publikationen der letzten Jahre heran – ist auffallend, dass hinsichtlich einer Thematisierung von Mehrsprachigkeit der Fokus nahezu ausschließlich auf schulische Kontexte fällt. Der Bereich der Erwachsenenbildung bleibt nahezu unberücksichtigt – zumindest ist ihm nicht annähernd jenes Maß an Auseinandersetzung gewidmet, wie Kindern und Jugendlichen (vgl. exemplarisch ÖDaF-Mitteilungen 2/2008; Anstatt 2007; Bausch/Christ/Königs/Krumm 2004; Wode 1995; Bausch/Heid 1990).

Da bei Erwachsenen in gänzlich andere Lebensumstände und Bedingungen, Wissenskontexte und Erfahrungswelten – um nur einige Aspekte anzudeuten – eingegriffen wird, liegt es Nahe und ist entscheidend, dass in Bezug auf Erwachsene Zugänge unter Berücksichtigung gänzlich anderer Blickwinkel und Umstände zu erfolgen haben, als es für Kinder/Jugendliche der Fall ist und annähernd gelingen kann. Doch (wie) ist es zu rechtfertigen, dass Menschen mit mehr als einer Sprache auf ein Minimum reduziert werden; zumal sie doch mehr ‘Welten’ haben und auf Grund ihres Sprachschatzes das, was ist, hier und woanders, von verschiedenen Perspektiven aus betrachten können? Und schließlich bleibt noch die Frage, mit der wievielten Aneignung einer Sprache man es eigentlich zu tun hat, möchte man sich das aneignen, was man eine Fremdsprache nennt?

Wenn Krumm darauf hinweist, dass wir es sind, „die etwas als „fremd“ deklarieren“ (Krumm 1994, 27; Krumm 2003b, 141; vgl. auch Hu 1998, 242) und man lediglich auf das bisher Angeführte Bezug nimmt, dürfte gefolgert werden können, dass mit fremdsprachlicher Aneignung eine Annäherung in Richtung unvertrauter, instabil im Lerner vorhandener Polysysteme gemeint sein dürfte. Und diese weichen mehr oder minder von bekannten Ausgangsstrukturen ab. Das wievielte, wie immer bezeichnete System es ist, kann und sollte deshalb nicht explizit benannt werden. Deshalb wäre es günstig von konkreter Bezifferung in Anlehnung an strenge Buchhaltung zu Bildern aus Wasserfarben zu wechseln. Auch wird nur selten dazu geneigt zu akzeptieren, dass es einfach nur eine ‘weitere Sprache’ ist oder sein kann, die sich jemand versucht anzueignen; die als solch ‘weitere’ unter anderen bereits vorhandenen einen Stellenwert, der durchaus wechselhaft motiviert ist, und gleichzeitig nicht unabhängig von (einer) anderen Sprache/n aufkommen kann, einnehmen muss. Hinzu gilt für jede vorhandene Sprache ‘im’ Lerner jenes, was durch Bezugnahme auf die Mehrsprachigkeit in Anlehnung an Wandruszka erwähnt wurde. Fasst man zusammen, bleibt mir für diesen Kontext nur jene Ansicht als adäquat zu heißen, die

von Krumm als „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (Krumm 2004, 105) bezeichnet wurde. Das Mehrsprachigkeitsverständnis, welches ich hiermit durch Krumm 2004 dar- und nahelegen möchte, zielt auf den gesamten ‘Sprachbesitz’ (vgl. Krumm 2004, 109; List 2004, 134; Gnutzmann 2004, 48) des Menschen. Im Sinne eines unteilbaren und dynamischen ‚Etwas‘, das zur Verfügung steht und aus dem je nach Situation, Kommunikationsraum oder zulassenden Rahmenbedingungen geschöpft werden kann (vgl. Krumm 2004, 105), da die Sprachwirklichkeit stets sozial und dialektal ist (vgl. Barkowski/Harnisch/Kumm 1980, 99; List 1995, 30).

Es herrscht auch eine gewisse Einigkeit darüber, dass von near-nativeness Kompetenzen als oberstem Ziel Abstand genommen werden muss (vgl. Krumm 2004, 109; Kleppin 2004, 89; Barkowski 2001, 815; Klein 2001, 607; Wode 1995, 36). Explizite Hinweise darauf, dass Mehrsprachigkeit vielfach mit unausgesprochenen Ansprüchen an komplettes hoch- und standardsprachliches Niveau belastet ist, sind eher selten festgehalten (vgl. exemplarisch List 2004, 133), obwohl gerade dieses ‚Unausgesprochene‘ mehr Vergegenwärtigung benötigt. Insbesondere ist zu bedenken, dass sich wer mehrsprachig ist, in mehreren Sprachen seine Intentionen situationsadäquat ausdrücken kann (vgl. Königs 2004, 96), was eine „quersprachige Kompetenz“ (vgl. List 2004, 133) impliziert und mögliche ‘intra-quersprachige Kompetenzen’ nicht ausschließt. Denn wenn jede zusätzliche, neue ‘Sprache’, die, in welcher Form auch immer, Aneignung findet oder versucht sie zu finden, eine weitere Ausdrucksmöglichkeit, eine Bereicherung bietet und ein zur Persönlichkeitsentfaltung beitragender Lebensbereich ist, sollte ‘Mehrsprachigkeit’ in Kontexten fremdsprachlicher Aneignung nicht nur marginal berücksichtigt werden.

Kann und sollte also einmal vorgedachtes Lehrmaterial, ganz ohne Bedenken und die notwendige Differenzierung, zu Lernmaterial für unterschiedlichste Lerngruppen werden bzw. von Gruppe auf Gruppe nahezu vorbehaltlos projiziert werden? Kann das ‚Wenige‘ alles sein oder eröffnet ein differenziertes und differenzierendes Angebot, alleine schon durch gebotene inhaltliche Differenzierungen, mehr Möglichkeiten? Auch wenn man gerne mit dem Begriff ‘Zielgruppe’ operiert, muss eingesehen sein, dass auch durch ihn letztendlich reduziert und komprimiert wird. Denn jede Lerngruppe ist gänzlich unterschiedlich und auf ihre eigene Art und Weise komplex.

Durch jegliche Dichotomie wird von Grund auf der Blick für Vielfalt verdeckt, wodurch viel öfter als erahnt, die Möglichkeit für notwendige Differenzierungen genommen ist. Den Lernern gilt es entgegenzukommen, um den Grad der Souveränität im Umgang mit sprachlich-kulturellen Problemlösungsprozessen hinsichtlich Rezeption wie Produktion von Inhalten zu erhöhen.



## **2.6. RÜCKSCHLÜSSE**

Da sich die vorliegende Arbeit in widestem Sinne mit Entwicklung und (Heraus-)Bildung von Identität befasst, sei zusammenfassend und den obigen Diskurs ergänzend, festgehalten, dass bei äußerst vielfältigen Lerngruppen die vielbesagte Bereicherung bzw. der Mehrwert für die Lerngruppe keine unantastbare Wahrheit ist. Unumgänglich ist es trotz allem das individuelle Sein jedes einzelnen Mitgliedes der Lerngruppe in eine interkulturell-pädagogische Situation, wie sie der Fremdsprachenunterricht ist, mit einzubeziehen.

Das individuelle Sein des Einzelnen ist nach Auffassung von Borelli 1992 darauf angewiesen nicht nur durch das 'Andere' ‚sich selbst‘ kennen und verstehen zu lernen (vgl. Borrelli 1992, 276), sondern im Miteinander zu dem/den 'Anderen' zu gelangen. Dieses ist keineswegs einfach zu erreichen. Besteht Bereitschaft, können die vorhandenen Sozialisationssysteme einem Vergleich, einer kritischen Reflexion und Analyse ausgesetzt sein und somit zu einem neuen Selbstverständnis verhelfen (vgl. Borrelli 1992, 278f.). – Doch besteht diese Bereitschaft so oft, wie man sie theoretisch, der Rechtfertigung halber oder gar praktisch gerne hätte? Obendrein sollten nicht die Defizite, sondern die Kompetenzen der Lerner Ausgangspunkte sein. Beträchtliche Schwierigkeiten treten auch auf, falls die für die Fremdsprachenaneignung erforderlichen Kompetenzen kaum bis sehr mangelhaft entwickelt sind und auch die Bereitschaft ihrer Ausbildung aufgrund mangelnder Mündigkeit verwehrt bleibt. Die Frage ist, wie handelt man in einer derartigen Situation, wie geht man mit ihr innerhalb einer Lerngruppe um.

Der ständige Wandel, (Re)Aktion und Interaktion bedingen Neuprägungen, die sich auf die Umgebung und das gesamte Geschehen im Unterricht auswirken. Diese werden in Abhängigkeit von den Lernern (mit)bestimmt, was wiederum die Prozess-, Problem- und Subjektorientierung beeinflusst, konstruktiv oder hemmend. Eine hier mit einwirkende und keineswegs marginale Komponente stellt die Kinesik dar (vgl. Schwerdtfeger 2001, 93), da gerade Details am ehesten dazu beitragen können Fehlschlüsse aufzuwerfen oder abzuschwächen. Szablewski-Çavuş 1996 hebt unterschiedliche Gesprächsstile bzw. deren Interpretation als eine der Ursachen für Missverständnisse, die durch nicht nur verbale Kommunikation zum Ausdruck gebracht werden können, hervor. Diese sind als „Problem der Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung beschreibbar“ (Szablewski-Çavuş 1996, 34) und können auf nicht zu Genüge erfasste kulturspezifische Interaktionsmuster oder auch Interpretationsrahmen zurückgeführt werden (vgl. Apeltauer 2001, 679f.). Krumm 2003b weist darauf hin, dass durch „*cultural awareness*, d.h. ein Wissen um die Kulturabhängigkeit von Denken, Wahrnehmung und Sprache“ (Krumm 2003b, 142) Missverständnisse zu vermeiden und Lücken zu füllen sind.

Verhaltensweisen sind grundsätzlich nicht vorschnell zu bewerten, zu ver- bzw. beurteilen, sondern zu hinterfragen, da vor allem bei erwachsenen Lernern Verhaltensweisen stets auch an persönliche Sozialisationsbedingungen gebunden sind (vgl. Szablewski-Çavuş 1996, 31; Steinbach 1995, 20).

Der Übergang von einer momentan festgehaltenen Wahrnehmung der Wirklichkeit aus, der man keine Möglichkeit zur Entfaltung oder Erläuterung gibt, hin zur Bildung von Stereotypen und Vorurteilen ist fließend und nahe beieinander liegend. Ziel sollte deshalb sein auf Hinterfragung aufzubauen und Vorurteile/Stereotypen in den Unterricht mit einzubeziehen, diese als fruchtbaren Anknüpfungspunkt für ein weiteres Unterrichtsgespräch zu nutzen (vgl. Hu 1995, 407). Aufgegriffen und auf die Ebene unterrichtsrelevanter Prinzipien gestellt sei auch, dass das Wecken interkultureller Neugier von unterrichtsmethodischer Relevanz ist (vgl. Bausch 1993, 16); und da eine Trennung von 'Pluralität' und auch 'Multikulturalität' in Darlegungen über 'Interkulturelles' nicht zweckmäßig erscheint, ziehe ich die Bezeichnung 'multisoziale Lerngruppe' in Erwägung. Denn diese lenkt, im Gegensatz zur Bezeichnung 'heterogene Lerngruppe' zumindest das Augenmerk vermehrt auf die Pluralität und Multikulturalität; und bis zu einem gewissen Grad impliziert sie bisher vorangehende Sozialisationserfahrungen, die in den verschiedensten Sozialisationsphasen durchlaufen wurden; so entfernt, unbekannt, nicht nachvollziehbar und allgemein abstrakt sie auch sein mögen.

Es soll hier nicht vorrangig um Begriffsbestimmungen, inhaltliche Zuordnungen oder Abgrenzungen gehen, sondern die Hintergründe und Grundlagen, auf denen aufzubauen ist und aufgebaut werden muss, da sie stets andersartig komplex und als solche neu mitzubedenken sind, sollen im Vordergrund stehen. Da Situationen stets anders bedingt und ebenso durch anders bedingte Umstände wahrgenommen werden. Es wird unterschiedlich (re)agiert aber auch operiert, unter mannigfachen Einflüssen des Umfeldes, wiederum jeweils kontext- und situationsbedingt; es entwickeln sich Formen der Orientierung, Formen der Bewertung und auch der Gestaltung, die für die Beteiligten in mehr oder minder weitem Ausmaß neu sind. Und durch die äußerst dynamischen Neuentwicklungen wird nicht nur auf individueller Sozialisationsebene beeinflusst; es geschieht stets auch über traditionelle Sozialisation (vgl. Popp 1992, 34; Edmondson 1993, 59).

Gogolin 2003 formuliert konzis, dass es bei Positionen, wie sie in dieser Arbeit kurz umrissen wurden, „um die Gestaltung von Formen der Interaktion, der Kooperation und Verständigung zwischen Menschen geht, die über – wie immer definierte – unterschiedliche kulturelle Zugehörigkeiten und Möglichkeiten, diese auszudrücken, verfügen.“ (Gogolin 2003, 98) Von hier aus ist der Blick um die Bedeutung bzw. Rolle von lernwirksamen Unterrichtsmaterialien zu betrachten und neu zu sehen.

### **3. ‚KOGNITIVES‘ – ALLES IST VERKLEBT**

Nachdem das Gehirn der zentrale Ort der Sprachverarbeitung und des Sprachlernens ist, dem das Hauptinteresse der Fremdsprachenforschung gilt (vgl. Boeckmann 2008, 6), halte ich es für unumgänglich, soweit wie möglich auf diese zentrale Instanz, in Bezug auf anwendungsbezogene Forschung gesetzt, einzugehen. Wenngleich Bockmann 2008 vor der Vorstellung warnt, wissenschaftliche Erkenntnisse grundsätzlich direkt im Unterricht anwendbar zu machen bzw. diese ohne Skrupel auf den Unterricht zu übertragen und daraus Handlungsanweisungen für den Unterricht abzuleiten (vgl. Boeckmann 2008, 6), soll hier eine Auseinandersetzung mit mir bedeutend erscheinenden Beiträgen aus der Fachliteratur erfolgen, die impulsgebend für eine kritische Auseinandersetzung hinsichtlich der Frage nach der Lernwirksamkeit von Unterrichtsmaterialien wahrzunehmen ist, da es um einige grundlegende Prozesse von Aneignung geht. In diesem Sinne liegt mir daran, eventuell genannte Kriterien eher als zu beachtende Prinzipien aufzufassen, die in Hinblick auf lernwirksame Unterrichtsmaterialien, einer konkreten Unterrichtssituation bzw. Lerngruppe Rechnung tragend, zumindest eine Orientierung ermöglichen. Mir liegt daran, unter Einbeziehung der bereits vorhandenen Erkenntnisse, die aus der Fachliteratur hervorgehen, die Notwendigkeit von lernwirksamen Unterrichtsmaterialien und deren Gestaltungsmöglichkeiten aus einer umfassenden Perspektive zu er- und somit auch zu begründen.

Das hier zugrundeliegende Verständnis von ‚Kognition‘ geht aus dem u. a. von Henrici 2000 bearbeiteten Forschungskontext ‚Fremdsprachenerwerb‘ hervor und meint im Wesentlichen „Wahrnehmung/Aufnahme, Verarbeitung, Behalten, Abruf und Anwendung von fremdsprachlichem Wissen durch den Lernenden, selbständig oder mit der Unterstützung anderer – in der Regel mit Hilfe spezifischer Medien.“ (Henrici 2000, 223). Hiermit wären zumindest einer ersten Orientierung dienend, alle wichtigen Teilkomplexe bzw. -aspekte, die mit ‚Kognitivem‘ in Zusammenhang gebracht werden sollten, angeführt; da für Sprachaneignungsprozesse nicht zu vernachlässigende Konstellationen in den individuellen Voraussetzungen, der individuellen genetischen Ausstattung, psychischen Entwicklung und dem Grad des Bewusstseins verankert sind.

#### **3.1. ‚INTRANETZ‘, ‚INTERNETZ‘**

Im vorangehenden Kapitel wurde darauf verwiesen, dass kulturelle, soziale und personale Dimensionen stets mitzubedenken sind. Für den fremdsprachlichen Unterricht, der innerhalb der Forschung eher aus einer stärker „anwendungs- denn grundlagenbezogenen Perspektive“ (Schmelter 2006, 25) gesehen werden muss, ergibt sich, dass neuronale, mentale oder kognitive Teildimensionen nicht isoliert und das Individuum auf diese reduziert betrachtet werden können (vgl. Schmelter 2006, 25; Krumm 2007, 176).

Somit ist auch für den Bereich des ‚Kognitiven‘ nicht zu vernachlässigen, dass der individuelle Sprachgebrauch auf Wissens- und Gedächtnisbestände unterschiedlicher sozialer Gruppen mit ihren sprachlichen und sozialen Merkmalen zurückzuführen ist und nicht isoliert von diesen betrachtet werden kann. Er basiert auf diesen und erst aus diesen heraus bilden sich die individuell unterschiedlichsten Wissens- und Gedächtnisbestände, auf welche das jeweilige Individuum zurückgreifen kann, wiederum in unterschiedlichem Grade und Maße (vgl. Schmelter 2006, 28).

Dass annähernd ähnliche Voraussetzungen oder auch Prädispositionen in der Lerngruppe nicht erwartet und vorhanden sein können, muss (an)erkannt werden, nicht zuletzt aufgrund der genetisch bedingten Unterschiede des einzelnen Individuums. Wenngleich nur unscharf konturiert und in äußerst komprimierter Form möglich, sei ein Blick auf die Funktionsweise des menschlichen Gedächtnisses in Hinblick auf Wahrnehmung, Denken und Sprache geworfen.

List 1987 erklärt, dass eine persönliche Bewertung von Information, die für die unmittelbare Emotionalität von großer Bedeutung ist, von ‚Instanzen‘ vorgenommen wird, die in der Entwicklung eines Menschen stets einzigartig ausgeprägt werden. Hiermit in Zusammenhang stehen auch Wahrnehmung und Deutungen, die wiederum auf Erfahrungen und Wissensbeständen beruhen. Für eine Biographie zeichnen sich in jenem Bereich, der den höheren geistigen Fähigkeiten vorbehalten ist – wozu auch die Sprache gehört (vgl. List 1987, 88; Wartenburger 2006, 55) – individuelle Unterschiede ab (vgl. Boeckmann 2008, 8; Weiss 2006, 47; Riemer 1997, 77; Tönshoff 1995, 14). Aufgrund der sich im Gehirn vollziehenden elektro-chemischen Prozesse arbeiten beide Gehirnhälften zusammen; wobei die ständige Weiterleitung der ankommenden Informationen von einer Hemisphäre in die jeweils andere gewährleistet, dass sich Kompetenzen zu integrierenden Handlungen vermischen (vgl. Boeckmann 2008, 7; Weiss 2006, 45; Barkowski 2006, 34; Brzezinska 2003, 91 u. 93; List 1995, 30; List 1987, 89). Vor allem wird sprachliche Kommunikation in Kooperation beider Gehirnhälften bewerkstelligt. Dass die Interaktion zwischen den beiden Hemisphären zunimmt je komplexer die Sprachstimuli oder auch die sprachlichen Aufgaben werden, zeigt Weiss 2006 (vgl. Weiss 2006, 49).

So müssen, auch wenn die Qualität als auch die Ausprägung der Möglichkeiten hierbei in jeder Beziehung unterschiedlich sind, gemachte Erfahrungen und auch vorhandene Wissensbestände, die als Anhalts- und Anknüpfungsbasen bezeichnet werden könnten, als ausschlaggebend für die im Gehirn stattfindende Interaktion betrachtet werden. Ungeachtet dessen, ob dabei weder etwas über die Qualität der durch die Interaktion entstandenen Resultate ausgesagt sein bzw. werden kann oder nicht.

In Hinblick auf das Lernen und Lehren von Sprache erläutert Barkowski 2006 drei ineinandergreifende Sprachverarbeitungsmodelle mit prospektiver Bedeutung. Auf die drei Modelle wird im weiteren Verlauf kurz eingegangen, um die von Barkowski 2006 festgehaltenen ersten Konsequenzen und Ableitungen für den Unterricht mit in den Diskurs einbeziehen zu können.

Die bisherigen und folgenden Ausführungen müssen aufgrund der zahlreichen Schnittmengen in einem umfassenderen Zusammenhang gesehen werden. Zunächst möchte ich auf den Konnektionismus als Forschungsansatz der kognitiven Psychologie eingehen, da durch ihn noch das ergänzt werden kann, was zum Verständnis von Lernprozessen ausgeblieben, aber keinesfalls irrelevant, ist.

Den Kernaussagen des Konnektionismus folgend unterliegen Prozesse der Sprachverarbeitung und des Aufbaus des Sprachgedächtnisses Prinzipien von *Ähnlichkeit*, *Kontingenz* und *Frequenz des Auftretens*. *Ähnlichkeit* und *Kontingenz* ergeben sich auf der Basis *gemeinsamer Merkmale* und/oder des *häufigen gemeinsamen Auftretens* und/oder *semantischer Beziehungen* (vgl. Barkowski 2006, 35). Nach konnektionistischer Theorie existiert das ‚Gespeicherte‘ und als ‚Kenntnisse aktivierbare‘ im Gehirn in der Form von ‚Netzwerken‘ mit mehr oder minder offenen Strukturen von Eigenschaften, die bei Abruf allerdings nie in ihrer ganzen Totalität aktiviert werden (vgl. Westhoff 2006, 64; Westhoff 2008, 15; Boeckmann 2008, 10; Zahn/Döpel 2007, 62f.). Um Konzepte schneller durch unterschiedliche Reize in der Außenwelt aktivieren zu können, ist ein reichhaltiges und vielfältiges Netzwerk von Vorteil, wobei die *Frequenz* die ‚Gewichtung‘ einer Verbindung bestimmt bzw. zusätzlich regelt, wie schnell etwas automatisiert wird und wie tief und störungsanfällig es für den Abruf zu Verfügung steht, was dem Anspruch nach auch für den Aufbau von grammatischem Regelwissen gilt (vgl. Barkowski 2006, 35; Westhoff 2006, 65; Westhoff 2008, 15). Westhoff 2006 leitet aus der konnektionistischen Theorie die ‚Multi-Merkmal-Hypothese‘ ab und hält fest, dass eine Lernhandlung zu besserem Behalten und schnellerem Aktivieren führt, wenn sie in der aufgerufenen Lernaktivität viele Merkmale aus vielen verschiedenen Kategorien, in frequenten „üblichen“ Kombinationen, möglichst oft zu gleicher Zeit mental bearbeiten lässt (vgl. Westhoff 2006, 66).

Die im Gehirn stattfindende Interaktion ist von ganz unterschiedlicher Intensität; individuell ganz unterschiedlich ist die Wirkung, die sich ausbreitet, „wenn sie sich ausbreitet“ (List 1987, 93), ebenso wie Erfahrungen und Lernprozesse ungleich sind und unterschiedlich verlaufen (vgl. Tönshoff 1995, 14). Was Lernende speichern, hängt in hohem Maße vom Selektieren und Kombinieren ab, da der Lerner aktiv und selbständig neue Informationen verarbeitet, die er mit vorhandenen kognitiven Strukturen, mit Vorkenntnissen in Verbindung bringt.

Die Bewertung von Information ist dabei hochindividuell (vgl. Boeckmann 2008, 10; Westhoff 2006, 59f.; Riemer 2006, 234; Apeltauer 2001, 677 u. 679; Tönshoff 1995, 7; Riemer 1997, 230; Vielau 1995, 69; Quetz 1993, 133). Bedeutung wird ‚handelnd‘ und kontextabhängig konstruiert und daher ‚nicht gleich ausfallen, auch wenn das Informationsangebot dasselbe ist. Bedingt durch die individuellen Unterschiede gilt es zu akzeptieren, dass jedes Individuum trotz gleichen Lerninhalts etwas anderes lernt; bzw. dass es bei kontrollierten außersprachlichen Voraussetzungen keine völlig identischen Lernergebnisse gibt. Denn Sprachzeichen haben nur Auslösefunktion für interne Sprache beim jeweiligen Sprachbenutzer (vgl. Apeltauer 2001, 679; Bleyhl 1999, 25; Riemer 1997, 78; Götze 1997, 5; Tönshoff 1995, 14; Vielau 1995, 75).

Eine wichtige Grundvoraussetzung für den Lernerfolg, der für eine Auseinandersetzung mit der Lernwirksamkeit von Unterrichtsmaterialien von Bedeutung ist und mit dieser in Zusammenhang gebracht werden muss, stellen nach Brzezinska 2003 die allgemeinen Lernvorerfahrungen dar (vgl. Brzezinska 2003, 100). Barkowski 2001 weist darauf hin, dass diese auch wesentlich durch bildungssozialisatorische Voraussetzungen mitbestimmt werden (vgl. Barkowski 2001, 812). Die mitgebrachten Lernvorerfahrungen bedingen folglich nicht nur das Unterrichtsgeschehen bis zu einem gewissen Grad mit, sondern auch der Fremdsprachenunterricht wird durch sie wesentlich mit beeinflusst, weil jeweils in Abhängigkeit von den vorhandenen Kompetenzen, Erfahrungen und dem vorhandenem Wissen der Individuen einer Lerngruppe gehandelt werden muss. Mitzubedenken ist deshalb, dass sich die vorhandene Vielfalt immer auf die gesamte Lerngruppe auswirkt, auch aber zusätzlich potenziert. Individuellen Voraussetzungen und vielfachen „Ursache-Wirkung-Zusammenhängen“ (Königs 1993, 93) unterliegt es, welche Informationen aus dem Input vom Individuum wahrgenommen und einer weiteren Aushandlung unterzogen werden. Um letztendlich Intake zu werden, ist Voraussetzung, dass der Lerner sein Wissen aktiviert und es zu bereits vorhandenen Wissensbeständen in Beziehung setzt (vgl. Riemer 1997, 232; Tönshoff 1995, 7f.; Vielau 1995, 75). Intake ist als intervenierende Variable zwischen Input und Output zu verstehen (vgl. Zydati 1993, 184). Fremdsprachenerwerb – postuliert Riemer 1997 mit ihrer ‚Einzelgänger-Hypothese‘ – ist ein hochgradig individuell ablaufender Prozess, der unterschiedlichen außersprachlichen affektiven, sozialen und kognitiven Voraussetzungen unterliegt. Im Stande Input wahrzunehmen, diesen interaktiv auszuhandeln und zu verarbeiten ist jeder Lerner, allerdings in unterschiedlichem Maße (vgl. Riemer 1997, 77; Riemer 2006, 231). Angesichts der individuellen Begebenheiten sind grundlegende Konsequenzen für den Unterricht zu ziehen: Unterricht ist so offen und vielfältig wie möglich zu gestalten, um möglichst alle Lerntypen davon profitieren lassen und den Lernenden das Gehen von eigenen Lernwegen ermöglichen zu können. Denn kein Lerner nimmt alle Informationen auf, die ihm angeboten werden (vgl. Faerch 1984, 216 nach Tönshoff 1995, 15 u. 7; Tönshoff 2004, 228).

Um Unterrichtsmaterialien in Hinblick auf Lernwirksamkeit gestalten zu können, ist es von Bedeutung sich zumindest diese komplexen multidimensionalen Umstände vor Augen zu halten, auch wenn hier nicht auf die verbleibende und nicht fassbare ‚Unmenge‘ anderer Faktoren eingegangen werden kann. So bleibt grundsätzlich festzuhalten, dass alle komplexen Vorgänge und Neubildungen – von denen eine auch noch so minimale Veränderung viele andere Komponenten betreffen, von deren Eigenschaften und Reaktionsweisen es abhängt, ob und was für eine Wirkung sich ausbreitet (vgl. Bleyhl 1993, 30; Meißner 1993, 119) – in jeder Beziehung unterschiedlich sind. Auch, ist in jeder Beziehung unterschiedlich, wie sich diese auf Erfahrungen und Lernprozesse auswirken. Was wahrgenommen wird bzw. werden kann, sind Belange, denen man sich spätestens im Unterricht stellen muss, wenn in Hinblick auf die Entwicklung der Kompetenzen der Lerner das Rezeptionsvermögen irritiert oder gar beeinträchtigt ist.

Entscheidend mit der Art der inneren Verarbeitungsmechanismen im Gehirn gekoppelt, ist auch die Qualität der erlebten Umweltreize (vgl. Bleyhl 1993, 29; Weiss 2006, 45). Wahrnehmungs-, Aufmerksamkeits- und auch Auffassungsvermögen sind zwar durch diese bestimmt, doch müssen jeweils spezifische Lösungen für den Unterricht gefunden werden, um die gewünschte Verarbeitung ermöglichen und ausbauen zu können. Vor allem für Wahrnehmungsinhalte gilt, dass sie vom Gehirn selbst konstituiert werden müssen.

Bei Formen der Wahrnehmung bzw. des Verstehens sind gegenüber den einlaufenden Umweltinformationen Filter eingeschaltet, die als Unterdrücker oder auch als Verstärker wirken (vgl. Westhoff 2006, 59f.; Brzezinska 2003, 94; Bleyhl 1993, 29). Dass dabei kein Element autonom ist, wurde bereits verdeutlicht. Die vom Gehirn eingesetzten individuellen Filterwerkzeuge arbeiten, um dem Überfluss und Einfluss an Informationen standhalten zu können, mit Kodierungssystemen auf verschiedenen Niveaus – dem sensorischen Informationsspeicher, dem Kurzzeitspeicher (und zugleich Arbeitsspeicher) bzw. dem ‚Arbeitsgedächtnis‘ und dem Langzeitspeicher.

Von der einströmenden Information wird lediglich eine sehr geringe Menge selektiert und an den sensorischen Informationsspeicher weitergeleitet – indem innerhalb Bruchteilen von Sekunden die kurzfristige Speicherung von Sinneswahrnehmungen vollzogen und auf weitere Brauchbarkeit hin ‚untersucht‘ wird. Die als brauchbar qualifizierten Elemente werden an das Arbeitsgedächtnis weitergeleitet, wo die neue Information zu festigen ist, soll diese nicht verblassen bzw. gelöscht werden. Westhoff assoziiert und beschreibt das Arbeitsgedächtnis als eine Art mentale ‚Werkstatt‘, in der in äußerst kurzer Zeit und mit beschränkter Kapazität Informationen zu sinnvollen Ganzheiten kombiniert werden müssen – mentale Handlung findet statt, und auch wird auf diesem Niveau Bedeutung konstruiert (vgl. Westhoff 2007a, 55; Westhoff 2006, 59; Zimmer 1989, 2f.).

Die Anbindung eines zunächst sinnlosen Reizes an eine sinnvolle Einheit im Langzeitspeicher ändert die Behaltensleistung – es ist also hilfreich, nach Sinn in den Reizen zu suchen (vgl. Engelkamp/Zimmer 2006, 221). Um eine Information für länger im Gedächtnis behalten zu können, muss eine von zwei Voraussetzungen erfüllt sein: Entweder die Information gerät durch Wiederholen ins Langzeitgedächtnis, durch Festigung der Gedächtnisspur bzw. durch zusätzliche Stärkung der neuronalen Netzwerke, oder die Information macht bereits bei der Speicherung einen starken Eindruck auf den Lernenden (vgl. Brzezinska 2003, 94; Westhoff 2007a, 55). Allerdings bleiben auch dann nur jene Informationen aus dem Langzeitgedächtnis aktiv verfügbar, die aus ihm oft genug abgerufen werden (vgl. Brzezinska 2003, 94; Westhoff 2006, 60).

Engelkamp/Zimmermann 2006 erläutern, dass die Intention etwas zu behalten allerdings nur indirekt, über die Art der Verarbeitungsprozesse, die sie auslöst, behaltenswirksam ist. Die Erinnerungsintention muss von der Lernintention unterschieden werden. Implizites perzeptuelles Behalten hängt von der Wiederholung der Reizrepräsentation im sensorischen Eingangssystem ab, wobei der Effekt eingangssystemspezifisch ist und auf der Wiederholung der Formrepräsentation beruht. Implizites konzeptuelles Behalten hingegen hängt von der wiederholten Aktivierung eines Konzeptes ab (vgl. Engelkamp/Zimmer 2006, 328f.). Man beachte auch, dass das Wiedererkennen des gleichen Ereignisses eine wichtige Funktion des Lernens ist bzw. dass neuronale Repräsentationen, die einem bestimmten Ereignis bereits durch einen Lernprozess zugewiesen sind, für neue Lernprozesse „gesperrt“ werden müssen, um stabile Zuordnungen von Ergebnissen zu neuronalen Repräsentationen entstehen lassen zu können (vgl. Kochendörfer 2006, 75).

Für Übungssequenzen folgt hieraus, dass zunächst nur Bekanntes herangezogen werden sollte, um gewisse Strukturen funktionsfähig werden zu lassen. Dabei sollte eine bestimmte Art von *„pattern practise“* kaum als undurchdacht eingestuft bzw. zumindest nicht ganz ausgeschlossen werden, wenn das Erreichen der kommunikativen Kompetenz, aufgrund von Vernachlässigung des Übens nicht verhindert werden soll (vgl. Barkowski 2006, 30f.; Barkowski 2004 nach Rösler 2007, 50; Mertens-Berkenbrink 1995, 129; Zimmer 1989, 11). Gemeint ist hier allerdings auch *„Handeln mit Sprache“* (als Kommunikationsinstrument), wie Bolte 1993 es formuliert, nicht *„Handeln an Sprache“* (als formalem Objekt) (vgl. Bolte 1993, 11).

Barkowski 2006 stellt als weiteres Sprachverarbeitungsmodell von prospektiver Bedeutung, die *„processability theory“* von Pienemann 1998 vor. Als Konsequenz für den Unterricht hält er fest, dass eine hohe Übungsintensität (mit Temposteigerung) auch dort geboten ist, wo scheinbar einfache und leicht anzuwendende Regeln vorliegen, da die nicht ausreichend beherrschte Struktur den Erwerb der nächsthöheren be- und verhindert (vgl. auch Schifko 2006, 38).



Bleibt Üben vernachlässigt, wird das Erreichen der kommunikativen Kompetenz, einhergehend mit einer mühelosen Nutzbarkeit in der Kommunikation, im Endeffekt verhindert, womit überhaupt das Voranschreiten des Lernens beeinträchtigt wird (vgl. Barkowski 2006, 30f.; Barkowski 2004 nach Rösler 2007, 52).

Die skizzierten Überlegungen zum Behalten und Erinnern, die in der Fachliteratur vorgeschlagen werden, können zu konkreten Veränderungen individueller Dimensionen der Fremdsprachenaneignung führen. Um die (nicht) zu Verfügung stehende Zeit und die Art des Lernens effizienter in einen Bezug zum Leistungsniveau integrieren zu können, sollte ein vielfältiger Gebrauch von materiellen und auch kommunikativen, möglichst multimodalen, Stützen als Zwischenstufe akzeptiert werden (vgl. Schmelter 2006, 32; Wartenburger 2006, 62; Weiss 2006, 42; Westhoff 2007a, 57; Tönshoff 2004, 230; Göbel 1987, 245). Zu vergegenwärtigen bleibt jedoch auch dann stets, dass alle komplexen Wahrnehmungen auf kognitiven lern- und erfahrungsabhängigen Selbstdifferenzierungsprozessen beruhen (vgl. Blehyl 1993, 30). Aufmerksamkeit, stets individuell und an konkrete Kontexte gebunden, richtet sich in diesen auf einzelne Gegebenheiten nach Maßgabe dessen, wie die/der Lernende sie aufgrund der vorhandenen Kenntnisse erschließen kann (vgl. Portmann-Tselikas 2001, 30) – und „Lernen unter Aufmerksamkeit ist in vielen Fällen die Vorbedingung für den Aufbau impliziten, nicht mehr verbalisierbaren Wissens.“ (Portmann-Tselikas 2001, 19)

Die Frage nach dem Zusammenhang von Aufmerksamkeit und Lernen ist, so Portmann-Tselikas 2001, nicht nur eine theoretische und dann vielleicht noch eine methodische, sondern sie zwingt dazu in ihr unsere Vorstellungen von den Möglichkeiten des Unterrichts und unserer Aufgabe darin neu zu überlegen (vgl. Portmann-Tselikas 2001, 32).

### **3.2. NOTIZEN ZU LÜCKEN**

Das Aufkommen von Begriffen wie Bewusstseinsschärfung ‚*consciousness-raising*‘ (Sharwood Smith 1981) oder Bemerken ‚*noticing*‘ (Schmidt 1990) ist als eine Art Reaktion auf die ‚*no-interface*‘-Position zu verstehen (vgl. Eckerth/Riemer 2000, 229) und gehören in den Rahmen der ‚*weak interface*‘-Positionen. Innerhalb des ‚*weak interface*‘-Rahmens gibt es Positionen, die explizites Lernen auf der Ebene des ‚Bemerkens‘ unterstützen und als solche mit universalgrammatischen Positionen und mit bestimmten allgemein-kognitivistischen Modellen des Lernens verbindbar sind. Das bestimmende Charakteristikum ist die Favorisierung einer Lernhaltung, die sich im Fluss des ‚normalen‘ bedeutungsbezogenen sprachlichen Tuns immer wieder der Form und der semantischen Wirkung formaler Elemente vergewissert. Einer derartigen formalen Haltung wird allerdings nur Wirksamkeit zugesprochen, wenn sie den Fokus auf die Bedeutung nicht bricht; Aufmerksamkeit auf Formales hat Hilfsfunktion (vgl. Portmann-Tselikas 2001, 24; Schiffko 2006, 35).

Eine verstärkte Form der ‚*weak interface*‘-Hypothese ergibt sich, wenn Aufmerksamkeit auf der Ebene des ‚Bemerken‘ als Voraussetzung für das Lernen gesehen wird und Aufmerksamkeit auf der Ebene des ‚Erkennens‘ auch als potentiell lernrelevant betrachtet wird – eine Position, die mit verschiedenen kognitionspsychologischen Lerntheorien verträglich (vgl. Portmann-Tselikas 2001, 25) und nicht allzu neu ist, doch immer noch missverstanden wird. Lernen kann nur stattfinden, solange die Differenz zwischen dem was der Input an die Lernenden heranträgt und dem was die Lernenden schon kennen, wahrgenommen wird. Somit setzt Lernen Vergleichen voraus und führt zum Bemerken einer Lücke (‚*noticing the gap*‘ – Schmidt 1995), die das bereits Beherrschte noch von der Umgebung trennt. Konsequenterweise muss klar werden, worin die Lücke eigentlich besteht, was Erkennen voraussetzt, damit sie gefüllt (vgl. Portmann-Tselikas 2001, 19f.; Schiffko 2006, 37) und durch „pragmatische Inferenzen“ (Boeckmann 2008, 10) kompensiert werden kann, etwa indem fehlende sprachliche Informationen aus dem Situationszusammenhang erschlossen oder mit Hilfe von zusätzlichem Wissen angereichert werden (vgl. Apeltauer 2001, 677). Tönshoff 1995 betont, dass der Input Elemente enthalten muss, die sich der Lerner in ihrer Bedeutung bzw. Funktionen, soll es zu einem Lernzuwachs kommen, erschließen muss (vgl. Tönshoff 1995, 10). – Das kontextuelle Erschließen, so Röhr 1994, ist als ein sehr komplexer Prozess zu erwägen, da beim Lerner, um kontextuell erschließen zu können, lernerabhängige Einflussfaktoren in großer Zahl obligatorisch sind. Von Bedeutung sind dabei Merkmale wie Assoziationsfähigkeit, Gedächtnisleistung, Wissen als Weltwissen oder Wissen über Typikalitäten, Motivation, Sprachbeherrschung, Beherrschung bestimmter Strategien und Techniken, Fähigkeiten der Strukturerkennung u. a. (vgl. Röhr 1994, 167) – was meist aufgrund simplifizierter Vorstellungen nicht mit der notwendigen Aufmerksamkeit berücksichtigt oder gar erkannt wird.

Aufmerksamkeit ist etwas Beschränktes, da der Mensch nur bestimmten Reizen selektiv Aufmerksamkeit zuwendet und andere ignoriert (vgl. Engelkamp/Zimmer 2006, 339). In diesem Zusammenhang sei auf Eckerth/Riemer 2000 Bezug genommen, die sich auf ausgewählte Aspekte aus dem „Begriffsfeld Bewusstsein, Bewusstheit und *consciousness*“ konzentrieren, wobei sie besonders „die beiden Subkonzepte „attention“ und „awareness““ thematisieren, wie sie von Schmidt 1995 definiert wurden (vgl. Eckerth/Riemer 2000, 229). Kurz sei exzerpiert, dass ‚*awareness*‘ als explizites Wissen und als subjektive Wahrnehmung einer Person bezüglich ihres eigenen Handelns aufzufassen ist; wohingegen ‚*attention*‘ die Zuweisung kognitiver Ressourcen zu den auszuführenden Aufgaben bezeichnet. Schmidt 1995 nimmt an, dass der Zuwachs an Aufmerksamkeit zu einem entsprechenden Lernzuwachs führt (vgl. Eckerth/Riemer 2000, 229). Eckerth/Riemer 2000, der Argumentation von Schmidt 1995, der gegen eine Trennung von ‚*awareness*‘ und ‚*attention*‘ plädiert, folgend, fassen fokussierte Aufmerksamkeit als eine Ausprägung von ‚*awareness*‘ auf. Die Wahrnehmung

spezifischer zielsprachiger Strukturen wird – als Folge von fokussierter Aufmerksamkeit als Voraussetzung der Verarbeitung und Integration innerhalb der Lernersprache –, so erläutern Eckert/Riemer 2000, nach Schmidt 1995, mit ‚*noticing*‘ bezeichnet. Ein Erkennen oder Verstehen eines allgemeinen Prinzips oder einer allgemeinen grammatikalischen Regel ist damit allerdings nicht verbunden. ‚*Noticing*‘ ist auf Oberflächenphänomene, auf das Lernen einzelner Informationen sowie deren Wahrnehmung im Kurzzeitgedächtnis und auch Transfer in das Langzeitgedächtnis bezogen (vgl. auch Schifko 2006, 37). Zwar betont ‚*noticing*‘ bewusst die Perspektive der Lernenden, doch zeigen Eckert/Riemer 2000 schließlich, dass diese Lernerperspektive durch eine fehlende Berücksichtigung und Interaktion der subjektiven Wahrnehmungen der Lernenden vernachlässigt wird, und zwar in Bezug auf die Art und Weise und auch des Ziels der jeweiligen Lernaufgabe oder Lernsituation (vgl. Eckert/Riemer 2000, 230). Infolgedessen führen Eckert/Riemer 2000 das Konstrukt ‚*noticing*‘ als mögliche Moderatorvariable ein, unterstützt durch das Fremdsprachenmodell von Gass & Selinker (1994, 295f.; vgl. auch Gass 1988) und beschäftigen sich letztendlich mit ‚*noticing*‘ als Bindeglied zwischen affektiven und kognitiven Faktoren. Dabei sind sie der Auffassung, dass kognitive Prozesse von affektiven Befindlichkeiten der Lernenden beeinflusst werden (können). Portmann-Tselikas 2001 geht unter Bezugnahme auf Schmidt 1995 auf die verschiedenen Qualitäten von Aufmerksamkeit ein, die sich durch ‚*noticing*‘ und ‚*understanding*‘ ergeben. ‚*Noticing*‘ ist nach Portmann-Tselikas ‚*bemerken*‘ und meint, dass ein Element aus der Menge der vorhandenen Stimuli herausgehoben und für einen Moment in seiner Eigenart betrachtet wird – ‚*understanding*‘ ist ‚*erkennen*‘ und heißt über ‚*bemerken*‘ hinaus, dass es mit einem vorhandenen Wissen in Verbindung gebracht wird (vgl. Portmann-Tselikas 2001, 19). In Bezug auf Sprache hält Portmann-Tselikas 2001 fest:

„Erkennen bringt das Wahrgenommene in Verbindung mit einer (bereits bekannten oder auch nur vermuteten) Regularität, einer Kategorie, einem Schema und weist es damit als etwas in bestimmter Hinsicht Wiederholbares, Bekanntes, mit anderem Vergleichbares aus. Dieses Wissen ist der Maßstab, der nötig ist damit das Wahrgenommene in seiner Bedeutung bzw. in seiner Funktion adäquat eingeschätzt werden kann.“ (Portmann-Tselikas 2001, 19)

Auch für das Sprachsystem als System gilt, dass es ein Maximum an Erfahrung bedarf, um eine optimale Organisation erschaffen zu können. Die Stabilisierung des fremdsprachlichen Systems ist daher durch das Sammeln von Erfahrung und Beispielen zu gewährleisten, auch wenn diese es nicht allein ermöglichen und vermögen, Informationen zu vernetzen. Für eine vielfältige, aktivierende Interaktion und ein inhaltlich abwechslungsreiches Angebot, das zu einer raschen Aufnahme, Verarbeitung oder Entscheidung für das angemessene Verhalten führt, muss gesorgt werden (vgl. Bleyhl 1993, 32; Portmann-Tselikas 2001, 37 bzw. Krenn 2001, 49); vorausgesetzt der Fremdsprachenunterricht soll auf Interaktion mit und in einer anderssprachigen Vielfalt vorbereiten. Allerdings auch vorausgesetzt, dass

der Lerner sich des Mehrwertes der unterschiedlichen Verfahrensweisen bewusst ist, denn ausgehend von der eigenen (kulturellen) Sozialisation und von dieser aus aufbauend, müssen bereits gemachte Lernerfahrungen als auch vorhandene unterschiedlich ausgeprägte Sprachsysteme – die an gewisse kulturell geprägte Dimensionen und Sozialisationsverhältnisse gebunden sind, und an denen starr festgehalten wird – zu überwinden sein bzw. überwunden werden (worden sein). Wie List 1987 hervorhebt, ist der primäre, von Grund auf soziale und kognitive Handlungsmöglichkeiten beeinflussende und verändernde Spracherwerb maßgeblich und maßgebend für die jeweils individuelle Entwicklung (vgl. List 1987, 94).

Der Eigenspracherwerb ist je nach Entwicklungsstand bedingt, in Abhängigkeit vom Sozialisationskontext, und er trägt eine nicht geringe Bedeutung für die Identitätsentwicklung. Auch bestimmt er alles weitere Lernen, begriffliche wie auch analytische Voraussetzungen und Entfaltungsmöglichkeiten (vgl. List 1987, 96f., Portmann-Tselikas 2001, 39). An Unterschiede in der Sozialisation, die mit bestimmten kulturspezifischen Merkmalen einhergehen, ist somit durchaus anzuknüpfen. Vor allem wenn die Aneignung von Sprache durch einen individuellen Lernprozess bedingt ist (vgl. Brzezinska 2003, 90; Hufeisen 2004, 79; Meißner 1993, 121), mit dem Veränderung, Modifizierung und Bereicherung vorhandener Wissensbestände einhergehen, die beständiges Umstrukturieren erfordern. Zu erinnern ist in Zuge dessen an die Erkenntnis, dass das Zu-Behaltende nach Inhalt, Träger oder Quelle behalten wird, wobei nur „der Rückgriff auf unterschiedliche Modalitäten“ (Schmelter 2006, 31) neu ist, nicht die Erkenntnis selbst; was auch für den Kontext ‚Unterrichtsmaterialien‘ nicht marginal ist. Um den Spezifika des Fremdsprachenlernens gerecht zu werden, muss der Sprachbegriff in seiner Mehrdimensionalität gesehen werden.

Im Unterricht sind dabei zumindest die folgenden, von Königs 1986 genannten Bedingungen zu erfüllen: Die individuelle Dimension muss erfasst werden, wobei den individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten der Lerner entgegengegangen werden muss. Für den sozialen und zwangsläufig dynamischen Charakter von Sprache ist zu sensibilisieren, vor allem, wenn der Sprachkontakt begrenzt oder nahezu gänzlich eingeschränkt ist, wobei gerade dann auch neue Zugänge für Lerner gefunden werden können, soweit dieses zweckmäßig/erwünscht ist. Durch Aufgabenstellungen müssen lernpsychologische Elemente sorgfältig und gezielt geboten werden, so dass sie für die Lerner anwendbar, brauchbar, nutzbar sind, um sich Artikulieren zu können, und das Verstehen von Aussagen des Gegenübers fördern (vgl. Königs 1986, 41 nach Schmelter 2006, 27). – Die Frage ist, (in)wie weit, all das, was mit dem Eigenspracherwerb überdacht werden kann bei dem jeweiligen Individuum ausgebildet ist. Zweifellos steht erwachsenen Lernern eine Basis zur Verfügung, die nicht zu unterschätzen ist; allerdings können die Unterschiede innerhalb der Lerngruppe, und somit für diese, auch beeinträchtigend sein. Dass aus diesen

Unterschieden vorteilhafte und als Bereicherung zu charakterisierende ‚Mehrwert-erzeugende‘ Momente hervorgehoben oder ausfindig gemacht werden können, ist nicht zu bestreiten; doch sind negative Begleitmomente nicht abzusprechen.

Brzezinska 2003 weist darauf hin, dass die eigensprachliche Basis nicht unterschätzt werden sollte (vgl. Brzezinska 2003, 96). Hinzufügen möchte ich dennoch, dass Bereitschaft vorhanden sein muss, sich an ein anderes System anzunähern und dieses als ‚eigenständiges‘ System zu akzeptieren, mit und auf all seinen unterschiedlichen sprachlichen, kulturell bedingten Ebenen. Hierzu muss womöglich wiederum zunächst Bewusstheit darüber vorhanden sein, dass vorgefasste Annahmen, ohne diese zu überschätzen oder gar nach Superiorität zu suchen, modifiziert und aus einer anderen Perspektive gesehen werden müssen. Denn immerhin sind Elementen oder Ereignissen automatisch bestimmte Deutungen, die sprach- oder kulturbedingt sind, zugewiesen (vgl. Brzezinska 2003, 96f.). Diese gilt es in ihrem Spektrum durch neue Inhalte und Möglichkeiten zu ergänzen, da sich die ‚Welten‘, die hinter einer Sprache stehen, untereinander und voneinander unterscheiden (vgl. Abel 2000, 13). Im Lernprozess ist nur selbstverständlich, ‚nichts als selbstverständlich vorauszusetzen‘, weshalb man folglich für die Reduzierung von Überschätzung sensibilisiere.

Generell könn(t)en ja Erwachsene aufgrund ihrer größeren Erfahrung den notwendigen Speicherungsprozess, durch bewusstes Lenken der Aufmerksamkeit bzw. die Unterscheidung zwischen wichtigen und unwichtigen Informationen oder durch Systematisierung neuen Materials, beeinflussen (vgl. Brzezinska 2003, 97f.). Doch in der Praxis eines fremdsprachlichen Unterrichts kommt es durchaus vor, dass derartige Prozesse nicht gewährleistet werden (können), wenn sich die ‚Lernzeit‘ im umfassendsten Sinne verstanden, nur auf die im Unterricht verbrachte Zeit beschränkt, wobei infolgedessen Fragen nach Ausmaß an Aufmerksamkeit oder effizienter Nutzung hier erst gar nicht thematisiert werden brauchen. Es gibt durchaus Erwachsene, die sich nicht sehr auf abstraktes Denken stützen oder logische Verknüpfungen erstellen können, die nicht in der Lage sind selbst Gesetzmäßigkeiten zu erkennen oder logische Schlussfolgerungen als Stütze heranzuziehen.

Die Feststellungen Brzezinskas habe ich herangezogen, um auf die in der Fachliteratur oft nicht thematisierten Hemmungsfaktoren für andere Mitglieder einer Lerngruppe aufmerksam zu machen. Individuelle Unterschiede innerhalb einer Lerngruppe machen keinen ‚lediglich als positiv pauschalisierbaren Zustand‘ von Unterricht aus. Somit erfüllt das soziale System im Fremdsprachenunterricht nicht bedingungslos den Zweck, das Sprachsystem möglichst optimal in seinen Lernern zu verteilen und/oder zu etablieren (vgl. Bleyhl 1993, 32); woraus wiederum hervorgeht, dass bevor man von einer Lernerorientierung sprechen kann, zunächst mit einer Lernerabhängigkeit konfrontiert wird. Lernerorientierung ist dringend mit in Betracht zu ziehen, da sie mit den vielschichtigen Verhältnissen, die durch die

vorhandenen individuellen Unterschiede gegeben sind, in einem engen Zusammenhang steht und den Fremdsprachenunterricht stets neu zu einem höchst individuellen und komplexen Geschehen werden lässt (vgl. Edmondson/House 2006, 28; Faistauer 2005, 11; Quetz 1993, 133).

Aus eben diesem Grund ist es nicht ratsam den Fremdsprachenunterricht auf eine Abarbeitung von Zeit und vorgedachter ‚Lehrmaterialien‘ zu reduzieren. Vielmehr sollten ‚Lehrmaterialien‘ von ‚Lernmaterialien‘ unterschieden sein, und dies stets in Hinblick auf eine spezifische mehrdimensional multisoziale Lerngruppe. Verwiesen sei schließlich darauf, dass im Erwachsenenalter Regeln natürlicher Sprachen nicht beiläufig gänzlich ohne Lernen ins Bewusstsein aufgenommen werden bzw. man nicht mit beiläufigem Lernen auskommen kann (vgl. List 2006, 18) und sich auch Dauer und die Intensität des Lernens einer Sprache darauf auswirkt, wie gut diese beherrscht wird (vgl. Wartenburger 2006, 55). Um Missverstehen vorzubeugen sei hervorgehoben, dass sich bei zunehmendem Alter nur die Lernart verändert bzw. die intellektuellen Fähigkeiten umstrukturiert werden, wobei eine Abnahme der Lerngeschwindigkeit, die durch eine erhöhte Leistungsgenauigkeit kompensiert werden kann, zu beobachten ist. Die Lerneffizienz und Effektivität ändert sich nicht und auch nimmt die Lernleistung vom psychologischen Standpunkt her nicht ab; und die Qualität der vermittelten Inhalte – fassbar mit Präsentationsformen, Führungsstil und Aufgabenstellungen, Übungsmöglichkeiten, Umfeld, Rahmenbedingungen etc. – ist in diesem Zusammenhang von zumindest mitentscheidender Bedeutung (vgl. Brzezinska 2003, 96ff.).

Es geht aber noch weiter, denn auch die Unterrichtsmaterialien allein, die auf vielfältige Weise Input liefern und Übungsmöglichkeiten bieten, reichen nicht aus, um Lernfortschritte bzw. die Entwicklung der Lernautsprache als erfolgreich charakterisieren oder bezeichnen zu können. Zu bedenken ist, dass es sowohl der Zeit als auch einer ‚kritischen Masse‘ an Spracherfahrung bedarf, ehe eine Stabilisierung einsetzt (vgl. Bleyhl 1999, 25; Zydati 1993, 184ff.).

Als einen der mir bedeutenden ebenso wie mir vernachlässigt erscheinenden Faktoren, ist die Zeit zu nennen, die es effizient zu nutzen gilt. Die an die effiziente Zeitznutzung gebundenen Bedingungen sind äußerst individuelle Momente, die allgemein zur Motivation und Weltanschauung gezählt werden müssen – wobei als wichtige Voraussetzung das bereits vorhandene Wissen, einhergehend mit den gemachten Erfahrungen, vor allem im Bereich Bildung, nicht zu unterschätzen ist. Brzezinska 2003 stellt klar, dass die Entwicklung der Intelligenz während des Erwachsenenalters in sehr starkem Ausmaß von der Bildung abhängt und die allgemeinen Lernvorerfahrungen eine wichtige Grundvoraussetzung für den Lernerfolg darstellen; welche auch wesentlich durch bildungssozialisatorische Voraussetzungen mitbedingt und mitbestimmt sind (vgl. Brzezinska 2003, 98ff.; Barkowski 2001, 812; Steinbach 1995, 20).

Für eine Auseinandersetzung mit der Lernwirksamkeit von Unterrichtsmaterialien ist dieses weder irrelevant noch zu ignorieren. Man bedenke in diesem Zusammenhang nur den Umstand, dass Lerner mit Aufgabentypen konfrontiert werden, mit denen sie nicht umzugehen wissen, da sie ihnen fremd sind. So bedingen die mitgebrachten Lernvorerfahrungen nicht nur das Unterrichtsgeschehen bis zu einem gewissen Grad mit, sondern der Fremdsprachenunterricht wird durch sie für die gesamte Lerngruppe wesentlich mit beeinflusst, da jeweils in Abhängigkeit von den vorhandenen Kompetenzen, Erfahrungen und dem vorhandenem Wissen der Individuen einer Lerngruppe gehandelt werden muss. Mitzubedenken ist daher, dass sich die vorhandene Vielfalt immer auf die gesamte Lerngruppe auswirkt, und diese zugleich aber auch zusätzlich potenziert.

### **3.3. VERKLEBTE PROZESSE ZUM AUSKLAMÜSERN**

Im Fremdsprachenunterricht handelt es sich, Westhoff 1994 folgend, immer um zwei Dinge: um das Was und um das Wie. Wer Unterricht gestalten will, muss demnach sowohl in Bezug auf das Was als auch in Bezug auf das Wie, bewusst oder unbewusst Entscheidungen treffen. Unter Verweis auf Sweet 1899 hält er fest, dass Entscheidungen über das Was eine Theorie über die Sprache erfordern, Entscheidungen über das Wie eine Theorie über das Lernen (vgl. Westhoff 1994, 48).

Auch Portmann-Tselikas 2001 weist darauf hin, dass im Unterricht Entscheidungen für Lerner getroffen werden, was eine Auseinandersetzung mit Einsichten über Sprachaneignung erforderlich macht (vgl. Portmann-Tselikas 2001, 11; Krenn 2001, 61; Henrici 1996, 97). Dabei versäumt er nicht zu erwähnen, dass diese Erkenntnisse noch kaum in der Praxis wirksam geworden sind (vgl. auch Krenn 2001, 50). Der Darstellung von Portmann-Tselikas liegt die Überzeugung zugrunde, dass die angeführten kritischen Fragen an den Unterricht durchaus berechtigt sind, woraus jedoch keineswegs der Schluss gezogen werden kann, dass ‚bewusster‘ Unterricht zu legitimieren oder gar zu empfehlen wäre (vgl. Portmann-Tselikas 2001, 13).

Sobald von mehreren Seiten her aus der Fachliteratur kritische Fragen an den Unterricht als berechtigt erachtet werden, sollten die Blicke auf Verbesserungsmöglichkeiten gerichtet werden; bewegt man sich auf dem Feld der Praxis und ist man an dieses gebunden. Ohne kritischen Hinterfragungen und Auseinandersetzungen aus dem Wege zu gehen.

Für ‚das was und wie gelernt wird‘ ist, Tönshoff 1995 folgend, die Art und Weise der Interaktion aller im und am Unterricht Beteiligten überaus wichtig ist. Er verweist auf die Interaktionshypothese von Allwright 1984, wonach der Lerner am meisten von denjenigen Lerngelegenheiten profitiert, die er sich selbst durch Einflussnahme auf die Interaktion im Unterricht verschafft hat (vgl. Tönshoff 1995, 13). Bereits

verdeutlicht wurde, dass Lernen im Gehirn der Lernenden stattfindet. Westhoff 2006 versäumt in diesem Kontext nicht darauf hinzuweisen, dass wir als Unterrichtende das Geschehen einigermaßen steuern können, indem wir eine Lernaktivität entwerfen, vorbereiten und in Gang setzen (vgl. Westhoff 2006, 59). Portmann-Tselikas 2001 verweist ausdrücklich darauf, dass Unterricht Beeinflussung ist und deshalb für Fragen der Unterrichtsgestaltung die von außen direkt beeinflussbaren Momente des „lernenden Systems“ (Elemente der Wahrnehmung und Aufmerksamkeit) von erster Priorität sind (vgl. Portmann-Tselikas 2001, 16f.). Hiervon sind Unterrichtsmaterialien nicht auszuschließen. – Eggert 1994 nennt das Gedächtnis als die wohl wichtigste Instanz für das Lernen von Fremdsprachen. Für ihren Beitrag stellt sie die Frage, welche Hilfsmittel man einem Lerner in die Hand geben könnte, damit er befähigt wird, mit seinem Gedächtnis so geschickt umzugehen, dass er es nicht nur mit leicht verankerten Fakten der fremden Sprache füllt, sondern auch mit einer großen Menge schwer greifbarer Elemente, wie beispielsweise stark dem Vergessen unterworfenen lexikalische Einheiten. Hier wird die Frage gestellt, welche Hilfsmittel wir einem Lerner in die Hand geben könnten, damit er möglichst effizient anhand von Unterrichtsmaterial dazu befähigt wird Fortschritte innerhalb seiner Kompetenzentwicklungen zu machen. Nicht nur der sprachlichen, obwohl diese Voraussetzung sind, um auf anderen Ebenen Kompetenz zu entwickeln. In Kapitel 2 wurde hierauf eingegangen, um eine erste Orientierung geben zu können. Doch bevor versucht wird auf die eben festgehaltene, als Impuls anzusehende Frage einzugehen, sind noch einige Nach- und Vorbemerkungen erforderlich, um den Zusammenhang zu verdeutlichen.

Lernen als ein aktiver, strukturierender, konstituierender und rekonstruierender, nichtlinear rekursiver Prozess verlangt vom Lernenden Aktivität. Bleyhl 1993 bezeichnet den Fremdsprachenlernprozess als ein nichtlineares bio-psycho-soziales Geschehen und erläutert, dass zirkuläre Rückkoppelungsprozesse stattfinden, die sich auf der sozialpsychologischen und zugleich auf der individualpsychologischen Ebene vollziehen (vgl. Bleyhl 1998, 213; Bleyhl 1999, 23 u. 25; Bleyhl 2000b, 20). Kenntnisse und/oder Fertigkeiten sind nicht übertragbar, hält Westhoff 1994 fest, mit dem Hinweis, dass sie nur durch Aktivität des Lernenden erworben werden können – und die Sprachkompetenz als prozedurales Wissen im Sinne von ‚wissen wie‘, kann sich nur in der Sprachpraxis herausbilden (vgl. Westhoff 1994, 49f.; Portmann-Tselikas 2001, 26; Bleyhl 1993, 36). Unabhängig davon, ob man explizites Lernen für notwendig hält oder nicht, muss Lernen als ein Prozess gesehen werden, der in vielen konkreten Einzelschritten abläuft und an denen sich dieser entscheidet; beiläufiges Lernen findet im Unterricht ohnehin auch statt (vgl. Portmann-Tselikas 2001, 17). Zumindest teilweise beruhigend ist, dass man sich trotz der Vielfalt der lerntheoretischen Auffassungen, die sich in wesentlichen Punkten substantiell voneinander unterscheiden, darüber einig ist, dass man an erster Stelle lernt indem man mental ‚handelt‘ (vgl. Westhoff 2007a, 55; Westhoff 1994, 49).



Je öfter man an gewissen Merkmalen handelt, desto variiert die Skala der Spur, die durch die mentalen Aktivitäten im Gedächtnis hinterlassen wurde. Um tiefe, wiedererkennbare oder auch variierte Einbettung zu erreichen, muss am Lernobjekt auf verschiedensterlei Art gehandelt werden; wobei konkretes multimodales Material einen besseren Informationsaustausch ermöglicht, auf die erwähnte ‚Sperrung‘ aber nicht vergessen werden sollte (vgl. Westhoff 2007a, 55; Weiss 2006, 43; Zimmer 1989, 6). Weiss 2006 weist darauf hin, dass die Vernetzung abstrakter Inhalte mit multimodalen bzw. realen Handlungen eine messbar bessere Verankerung im Gedächtnis erlaubt (Weiss 2006, 42). Bedeutend ist diesbezüglich, dass Inhalte, die in Verbindungsstrukturen bestehen, immer lokal gebunden bleiben; es findet kein Datentransport, wie man ihn sich aufgrund technischer Vorbilder denkt, statt (vgl. Kochendörfer 2006, 77).

Beim Erwerb einer Fremdsprache können Westhoff 2007a folgend, an einer Lernhandlung zwei Aspekte unterschieden werden – der Handlungstyp, der sich auf die Art der Handlung bezieht und die Handlungsdomäne, die sich auf Bestandteile des Spracherwerbsprozesses bezieht. Dafür, wie verschiedene Handlungstypen am effektivsten durch unterschiedliche Lernhandlungen erworben werden können, nennt Westhoff 2007a einige Beispiele: Linguistisch komplexe Erscheinungen können dieses als ‚*chunks*‘; daneben sind Strukturen vorstellbar, deren Beherrschung auf der Einprägung einer festen Kombination des Typs ‚*er versteht es*‘, ‚*er lässt grüßen*‘ fußt. Eine weitere Möglichkeit besteht in Substitutionsregeln vom Typus ‚*bei*, ‚*du*‘ *kriegt das Verb*, ‚*st*‘ oder ‚*nach*, ‚*das*‘ *kriegt das Adjektiv immer*, ‚*e*‘; auch Erscheinungen, die allem Anschein nach immer eine Wahl oder eine Zuweisung voraussetzen sind denkbar – für letzteres nennt er exemplarisch die Wechselpositionen (vgl. Westhoff 2007a, 59f.).

In seine Betrachtungen bezieht Westhoff 2007a noch die Theorie der etappenweisen Ausbildung von kognitiven Handlungen aus der kulturhistorischen Schule (Gal’perin 1989) mit ein und hält fest, dass nach dieser Theorie die Verkürzung und Verinnerlichung (‚Interiorisierung‘) der zu lernenden Handlung eine Hauptrolle spielen. Die Verkürzung besteht in der langsamen, ausführlichen, und in unterscheidbaren Teilhandlungen, bewussten Ausführung; ‚verkürzt‘ und ‚verinnerlicht‘ wird die totale Handlung durch die wiederholte Ausführung; wobei wesentlich ist, dass der Lerner während der Verkürzung, so lange wie nötig, die notwendigen Denkschritte bewusst ausführt – was, keineswegs eine Rückkehr zur traditionellen Grammatik bedeuten muss. Im Unterricht, folgert Westhoff, muss versucht werden, ein umfangreiches, inhaltsbezogenes, aufgabenorientiertes, variiertes und authentisches Sprachangebot zu bringen; den Lernern muss viel Gelegenheit geboten werden in möglichst funktionalen Situationen selbst mit Sprache zu üben und zu experimentieren. Dieses ist angesichts der frequenten Unterrichtsmaterialien so nicht unbedingt ermöglicht. In diesem Kontext hat auch die Aufmerksamkeit für Regeln zum korrekten Sprachgebrauch ihren Stellenwert, zumal Grammatik, eine funktionale Rolle für alle

Grundfertigkeiten innehabend, aus Sprachaneignungsprozessen nicht zu verbannen ist, wie Götze 1993 betont, da es um grammatische Regeln des Sprachgebrauchs geht, die durch den jeweiligen Kontext bestimmt und auch veränderbar sind (vgl. Westhoff 1994, 61f.; Portmann-Tselikas 2001, 17; Götze 1993, 4f.; Zydatiß 1993, 187). Götze 1993 hält in diesem Zusammenhang als das eigentliche Ziel den ‚intentions- und situationsadäquaten Gebrauch der grammatischen Mittel durch die Lernenden‘ fest (vgl. Götze 1993, 4).

Portmann-Tselikas 2001 weist darauf hin, dass eine kontrollierte Produktion die Wirksamkeit impliziten Wissens voraussetzt und nicht eine eigenständige Weise des sprachlichen Formulierens ist. Vielmehr überformt eine kontrollierte Produktion mit Hilfe expliziten Wissens das Ergebnis der spontanen Produktion. Fehlt die Zeit und/oder Energie für diese ‚Aufbesserung‘ bleibt die Lernaltersprache so, wie es ihr das bis dahin aufgebaute implizite Wissen es erlaubt; wobei die Vorbedingung für den Aufbau impliziten Wissens in vielen Fällen das Lernen unter Aufmerksamkeit ist (vgl. Portmann-Tselikas 2001, 18f.; Düwell 2003, 349). Sinngemäß hält auch Apeltauer 2001 fest, dass beide Formen der Aneignung komplementäre Funktionen übernehmen bzw. sich beide, je nach Lernerkontext und Lernervoraussetzungen, ergänzen (vgl. Apeltauer 2001, 677) – was jedoch nur geschehen kann, wenn auch explizites Wissen, auf das ‚zugegriffen‘ werden kann, verfügbar ist.

Eine der größten Schwierigkeiten, die in der fremdsprachenunterrichtlichen Interaktion besteht, sieht House 2000 darin, die explizit-metasprachliche Phase der Bewusstmachung, welche für einen erfolgreichen (nachhaltigen) Lernzuwachs nötig ist, in eine sinnvolle Verbindung mit den im Unterricht ablaufenden Kommunikationsprozessen zu bringen.

Unbestritten ist, so House 2000, dass Lerner als Voraussetzung für jede fremdsprachliche Kommunikation deklaratives und prozedurales pragmatisches Wissen benötigen. Wesentlich ist dabei ihre Erläuterung, dass Pragmatik nie nur auf Form fokussieren kann, da es im Bereich der Pragmatik – Zahn/Döpel 2007 beschreiben sie als „eine Art soziokognitives Wissen zum Kulturlernen“ (Zahn/Döpel 2007, 64) – immer eine gleichzeitige Orientierung auf Form und Funktion geben muss (vgl. House 2000, 112). Westhoff 2007a skizziert fünf Ausgangspunkte, die sich trotz großer Unstimmigkeiten in der Spracherwerbstheorie und -forschung als Konsens abzeichnen und von Curriculumsentwicklern oder Materialerstellern als Bezugspunkte genutzt werden können (vgl. Westhoff 2007a, 55ff.). Diese fünf, von Westhoff 2007a genannten, Ausgangspunkte, die sich auf die Handlungsdomäne beziehen, sollen hier einbezogen und durch Aspekte ergänzt werden, die mir im Sinne einer Vervollständigung und Verdeutlichung wichtig erscheinen, um das, was im folgenden Kapitel thematisiert wird, nicht ohne die dazu notwendigen Bezugspunkte zu belassen. – Die fünf Ausgangspunkte sind nach Westhoff 2007a betitelt mit:

1. ‚Einem Input ausgesetzt sein‘
2. ‚Inhaltsorientierte Verarbeitung‘
3. ‚Sprachformorientierte Verarbeitung‘
4. ‚Sprachäußerungen produzieren (pushed output)‘
5. ‚Strategisches Handeln‘

### **3.4. BEZUGSPUNKTE ALS ANHALTSPUNKTE**

**1. ‚Einem Input ausgesetzt sein‘** – Ein zentraler, das Fremdsprachenlernen im Unterricht maßgeblich beeinflussende Faktor ist der Input, der lernfördernd ist, wenn er durch die Beteiligung der Lerner verständlich gemacht wird (vgl. Tönshoff 1995, 10 – Verweis auf Long 1985) bzw. wenn der Lernende sich die Bedeutung des Inputs bewusst gemacht hat (vgl. Westhoff 2007a, 56). Nach Westhoff 2007a muss effektiver Input *ausführlich*, *reichhaltig* und *verschiedenartig* sein und im Schwierigkeitsgrad etwas oberhalb des aktuellen Beherrschungs- und Kenntnissniveaus der Lerner ( $i+1$ ) angesiedelt sein. Hinzu muss er *natürlich*, *lebensecht* und *funktional* sein, da die mentale Handlung umso nachhaltiger ist, je natürlicher, lebensechter und funktionaler sie ist – auch aber *attraktiv* und *motivierend*, denn durch die Attraktivität wird zeitlich länger gehandelt.

Wartenburger      2006      erläutert

dementsprechend, dass die Zeitspanne, in der man lernt, die Anzahl der möglichen Wiederholungen und Verknüpfungen des Gelernten an bereits vorhandenes Wissen – beim Spracherwerb ebenso wie bei anderen Fähigkeiten, die mit verbesserter Verhaltensleistung einhergehen – beeinflusst (vgl. Wartenburger 2006, 62; Freudenstein 1999, 63; Königs 1993, 91). Durch eine emotionale und soziale Bedeutung schließlich, wirkt der Input für die Lerner (vgl. Westhoff 2007a, 56f.; Kurtz 2006, 349). Boeckmann 2008 ergänzt die Merkmale, die ein reiches Sprachangebot enthalten soll durch ‚variierende Komplexität‘ und ‚differenzierte Aufgabenstellungen mit Inhalts- und Formbezug für die Sprachproduktion‘ (vgl. Boeckmann 2008, 11) – um zwei, scheint mir, bedeutende Ergänzungen. Aguado 2008 verweist darauf, dass der Input qualitativ hochwertig sein muss. Die Wichtigkeit des Inputs, bemerkt schon Portmann-Tselikas 2001 – was seine Quantität und Qualität anbelangt – wird in vieler Hinsicht unterschätzt; und er bemängelt, dass Formen der ‚Weiterverarbeitung‘ des Inputs oft allzu unkritisch als fruchtbar angesehen werden (vgl. Portmann-Tselikas 2001, 37f.) Kochendörfer 2006 verweist in dieser Beziehung auf erhebliche Probleme mit dem Lernen bzw. mit der Verankerung von verteilten Repräsentationen, und bemerkt ebenfalls kritisch, dass dieses übersehen oder zu gering bewertet wird (vgl. Kochendörfer 2006, 75).

Mit *rich learning environment* bzw. einem vielfältigen, inhaltlich motivierenden Angebot an didaktisch strukturierten und nicht strukturierten Materialien aus den verschiedensten Bereichen und Themen, subsumiert Timm 1999 eine Funktion von Lernmaterial, welches Lernern Gelegenheit zu verschiedensten rezeptiven, produktiven und interaktiven (vorwiegend projektorientierten) Tätigkeiten gibt. Mit *comprehensible input* und *meaningful interaction* meint er, dass die Lernmaterialien inhaltlich wie sprachlich in der Reichweite der Lerner liegen müssen, denn zum Lernen kann nur beitragen, was von den Lernenden tatsächlich verstanden wird; Gesprächs- und Textangebote sollen für die Lerner so bedeutend und thematisch ansprechend sein, dass diese zum Verstehen-Wollen herausgefordert werden; inhaltliche Unklarheiten sind im Lerngespräch auszuräumen (*negotiation of meaning*), um die Lerner zu eigenen sprachlichen Äußerungen und anderen (Inter-)Aktivitäten zu motivieren (*comprehensible output*) (vgl. Timm 1999, 220).

**2. ‚Inhaltsorientierte Verarbeitung‘** – Sind Input und Aufgabe lebensseht und funktional, und sind in die Lernaktivität mehr situationsrelevante ‚Evokatoren‘ mit einbezogen, können auch die anwesenden kontextuellen, semantischen, pragmatischen und interkulturellen Aspekte oder Elemente mitverarbeitet und so in einem Zusammenhang gespeichert werden (vgl. Westhoff 2007a, 57; Westhoff 2006, 66f.; Westhoff 1991, 206ff.; Königs 2005, 69; Weiss 2006, 45). Der ‚pragmatische Kontext‘ wurde bereits vorweggenommen; der ‚interkulturelle Kontext‘ ist hier erneut aufzugreifen.

Kleppin 2004 hält vor Augen, dass wenn interkulturelle Kompetenz als ein wichtiger Bestandteil im mehrsprachigen Kontext betrachtet wird, Aufgaben und Arbeitsformen auf interkulturelle Kooperation vorbereiten sollten; für die Entwicklung von Kooperationsfähigkeit erachtet sie kooperative Aufgaben als eine sinnvolle Ausgangsbasis (vgl. Kleppin 2004, 90f.; Faistauer 2005, 14f.; Mertens-Berkenbrink 1995, 130). Dieses ist umso bedeutender, wenn man die Aufgabenphase aus der Perspektive ‚verschiedener sprachlich-kultureller Erlebnisse‘ betrachtet und etwa Fragen nachgeht wie, was ist kulturspezifisch bzw. was variiert individuell (vgl. Kurtz 2006, 347). Beachtet man den mehrsprachigen Menschen, der nach Hufeisen 2004 über eine positiv besetzte funktionale sprachliche Kompetenz in mehr als zwei Sprachen – die bei Hufeisen 2004 nicht mit Nationalsprache gleichgesetzt werden – und damit über ein individuelles Kompetenzprofil verfügt (vgl. Hufeisen 2004, 77), lässt sich hierin ein Prinzip erkennen, dem bei der Gestaltung von ‚immateriellem‘ Unterrichtsmaterial, unter Berücksichtigung von Adressatenspezifika (vgl. Hufeisen 2004, 79; Eggert 1994, 127) dringend mehr Bedeutung zukommen sollte.

Festzuhalten bleibt für ein Konzept von Mehrsprachigkeit nach Kleppin 2004, welches hier für den Kontext der Mehrsprachigkeit geltend gemacht werden will, dass es um die Ausbildung individueller dynamischer – und auch ‚lebensweltlicher‘ – Mehrsprachigkeitsprofile gehen muss, die sich im Sinne eines integrativen lebenslangen Weiter-, Neu- und

Wiederlernens neu formieren (können), und nicht um additive Konzepte (vgl. Kleppin 2004, 89; Hu 2004, 70; Krumm 2004, 105). Dass nicht für jeden Lerner in jeder weiteren Zielsprache eine near-native-Kompetenz zu erwarten ist, sei hier noch einmal festgehalten, allerdings in Bezug zu auch außersprachlichen Kompetenzbereichen gesetzt. Im Unterricht können deshalb für die einzelnen Lerner, laut Kleppin 2004 „je nach Lern- bzw. Erwerbssituation und je nach individuellen Vorraussetzungen und Bedürfnissen [...] bestimmte Kompetenzen im Mittelpunkt stehen“ (Kleppin 2004, 89), was aufgrund der individuellen Eigenschaften und Rezeption, die den Lernerfolg im Fremdsprachenunterricht mitbestimmen (vgl. Tönshoff 1995, 14; Quetz 1993, 133) nicht als abwegig zu betrachten sein sollte, denn durch die Art des Lernens, wie Wartenburger 2006 festmacht, kann das Leistungsniveau beeinflusst werden (vgl. Wartenburger 2006, 62).

In Bezug auf die inhaltsorientierte Verarbeitung sind nach Westhoff 1991 methodische Ausgangspunkte wie „Echtheit“, Kontextualität, Funktionalität, Interaktivität und Inhaltsbezug“ zwar überzeugend, doch bleiben ihm an „der Allgemeingültigkeit eines grammatiklosen kommunikativen Ansatzes“ Zweifel (Westhoff 1991, 207). Seiner Auffassung nach sollte Interaktivität als das wichtigste Merkmal effektiver fremdsprachlicher Übungsaktivität innerhalb der unterrichtlichen Interaktion gesehen werden, und zwar nicht nur aus linguistischer Sicht heraus, wenngleich Prozesse des Sprachverstehens und auch der Sprachproduktion eng mit Interaktion in Zusammenhang gebracht werden sollten bzw. müssen. Es bestehen nach Westhoff 1991 vor allem lerntheoretische Gründe, die dafür sprechen, da eine Übereinstimmung zwischen Lern- und Anwendungssituation die Verfügbarkeit des Gelernten bei der Anwendung fördert (vgl. auch House 2000, 112). „Seine Kenntnisse mit einer gewissen Spontaneität einzusetzen“, muss schließlich auch noch gelernt werden (vgl. Abel 2000, 12).

**3. ‚Sprachformorientierte Verarbeitung‘** – Weiß man nicht um die Bedingungen unter welchen bestimmte grammatische Strukturen eingesetzt werden können bzw. um die Funktionen, die an bestimmte Strukturen gebunden sind, kann ‚linguistisches‘ Wissen durchaus nützlich und hilfreich sein (vgl. Rösler 2007, 45; Portmann-Tselikas 2001, 32 u. 37; Bleyhl 1999, 28; Barkowski/Harnisch/Kumm 1980, 45).

Portmann-Tselikas 2001 geht der Frage nach, warum Aufmerksamkeit auf Sprache im Sprachunterricht allgemein, vor allem aber im Grammatikunterricht, von Bedeutung ist; was die Funktion der Aufmerksamkeit für den Lernprozess ist; welchen Bedingungen der Versuch, Aufmerksamkeit auf Sprache im Unterricht zu realisieren, gerecht zu werden hat. Das Konzept der Aufmerksamkeit geht von den Aktivitäten der Lernenden aus (vgl. Portmann-Tselikas 2001, 9). Die Bewegung ‚Aufmerksamkeit auf Sprache‘,

schließt Portmann-Tselikas 2001, „zielt darauf ab, bewusste Erfahrung im Umgang mit Sprache, in der Betrachtung sprachlicher Details, in der genauen Interpretation sprachlicher Mitteilungen zu ermöglichen.“ Als Ziel dieser Bemühungen hält er die Sensibilisierung der Lernenden fest – sie sollen ermutigt und befähigt werden, in sprachlichen Botschaften Unterschiede wahrzunehmen, da das Konzept der Aufmerksamkeit ebenso bei anderen Fertigkeiten und Inhaltskomponenten des Fremdsprachenunterrichts eine Rolle spielt (vgl. Portmann-Tselikas 2001, 39 u. 41). Deshalb scheint mir Aufmerksamkeit als ‚Bewegung‘ keineswegs irrelevant, möchte man sich eine Sprache aneignen, deren System zunächst mit samt seiner Unüberschaubarkeit auf ‚Bewältigung‘ wartet und zugänglich gemacht werden muss.

Sprachformorientierte      Verarbeitung

meint nach Westhoff 2007a nicht, dass die Lernenden mit herkömmlicher Grammatikvermittlung mittels Regeln bzw. mit ‚Fokus auf FormEN‘ (focus on forms) konfrontiert werden sollten, sondern der Fokus eher auf die Form (‚Fokus auf Form‘) zu richten ist (vgl. Westhoff 2007a, 59). ‚Fokus auf Form‘/‚Formfokussierung‘ (vgl. Schifko 2008, 37f.) bzw. *‚focus on form‘* zielt als Art der Sprachbewusstseinsförderung (*‚awareness-raising‘*) und auch als fremdsprachendidaktisches Konzept darauf ab, bei der Verarbeitung des Inputs auf bestimmte, Formmerkmale zu achten, die beim Erlernen der Sprache wesentlich sind, da sie funktionstragend und bedeutungsunterscheidend sind. Dahinter steht die Ansicht, dass grammatisches Wissen helfen kann den Input besser zu verstehen und zu strukturieren, weil mit ihm die Koordination von Bedeutung und grammatischer Struktur unterstützt wird, die obzwar nicht hinreichend, aber für den Aufbau impliziten Wissens notwendig ist (vgl. Westhoff 2007a, 59; Rösler 2007, 49; Kurtz 2003, 9; Portmann-Tselikas 2001, 24 u. 34).

In diesem Sinne verweist Boeckmann 2008 darauf, dass eine eher inhaltsorientierte Bearbeitung von Sprache zwar eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für die optimale Förderung lernersprachlicher Systeme ist (vgl. Boeckmann 2008, 11). Aguado 2008 sieht es als unverzichtbar an, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen mitteilungs- und formbezogener Vermittlung anzustreben, in dem gezielt implizite und explizite Prozesse wie Verfahren miteinander verknüpft werden (vgl. Aguado 2008, 57). Rösler 2007 macht deutlich, dass eine einigermaßen differenzierte Kommunikation in einer Fremdsprache nicht ohne Verwendung der Struktur dieser Sprache zu bewerkstelligen ist (vgl. Rösler 2007, 45). Das Fehlen grammatischer Grundkenntnisse – wie aus dem durch Rösler 2007 angegebenen Zitat von Townson/Musolff 1993 hervorgeht – behindert die weitere Entwicklung eines flüssigen und selbstbewussten Ausdrucks in der Fremdsprache, wenn es um die Darstellung und Diskussion komplexer Sachverhalte geht (vgl. Townson/Musolff 1993, 40 nach Rösler 2007, 47; Westhoff 2008, 13).

Die Funktion des gelegentlichen Grammatikunterrichts wäre in diesem Sinne, nach Westhoff 2007a, dafür zu sorgen, dass die Lerner formbewusst werden und bei der Verarbeitung nicht einzig auf Inhalt und Bedeutung, sondern auch auf Formaspekte achten (Westhoff 2007a, 59). Mit/im Laufe der Entwicklung der Lernaltersprache kann dann die Korrektheit der Form, die in Anfangsstadien vornehmlich über ‚chunks‘, Phrasen und Idiome verankert ist, durch Zunahme der inhaltlichen Kompetenz bzw. dem Repertoire an inhaltlichen Ausdrucksmitteln mehr auf morphologische und syntaktische Aspekte gelenkt werden (vgl. Westhoff 2007b, 15; Apeltauer 2001, 683). Schließen lässt sich, dass der Fokus auf Formen zu Gunsten der Formfokussierung aufzugeben ist und eine inhaltsorientierte Bearbeitung durch Formfokussierung als fremdsprachendidaktischen Zugang ergänzt werden sollte; ohne diesen als in sich geschlossene und ausformulierte ‚Unterrichtsmethode‘ aufzufassen. Er ist eher als „eine Bauanleitung für bestimmte unterrichtliche Vorgehensweisen, deren spezifisches Design sich aus der Berücksichtigung der jeweiligen Unterrichtskonstellation ergibt“ aufzufassen, die eine „integrative“ Vorgehensweise propagiert (vgl. Schifko 2008, 37).

**4. ‚Sprachäußerungen produzieren (pushed output)‘** – Ein reicher Input mit seinen ‚Folgen‘, wie verdeutlicht werden konnte, ist weder unproblematisch, noch reicht er aus. In diesem Kontext nennt Westhoff 2007a die *pushed-output*-Hypothese von Swain 1985. Swain plädiert für eine systematisch geförderte forcierte Sprachäußerung bzw. Sprachproduktion (*pushed-output*) eines verständlichen (*comprehensible*) Outputs. Der forcierten Sprachproduktion schreibt Swain eine wichtige Funktion beim Sprachenlernen zu, da Input und interaktive Anpassungen keine Gewähr für sprachliche Korrektheit sind. In der Unterrichtssituation kann eine ‚negative Rückkoppelung‘ bzw. ein korrekatives Feedback (*corrective feedback*) ermöglicht werden, das allerdings nur nützt, wenn es als solches von den Lernern auch wahrgenommen wird bzw. ein selbsttätiges Überdenken und Überarbeiten der eigenen Äußerung erfolgt ist (vgl. Westhoff 2007a, 60; Aguado 2008, 57; Henrici 1996, 96; Vollmer 2000, 263).

Die Notwendigkeit sich zu äußern führt – im Gegensatz zum Verstehen, das oft ohne formelle Analyse möglich ist – zu einer formorientierten Wahrnehmung des Sprachangebots. Des Weiteren wird der Lerner stimuliert die notwendigen grammatischen Hilfsquellen bzw. *resources* zu entwickeln bzw. von einer „eher semantisch orientierten Planungs- und Denkform auf die *syntaktische* Verarbeitungsebene überzugehen“ (Vollmer 2000, 265). Die Äußerungsmöglichkeiten verhelfen dem Lerner dazu in Bezug auf Regeln Hypothesen bzw. Konstrukte intern im sozialen Gebrauch zu überprüfen (vgl. Bleyhl 1999, 25). Der Unterricht kann beim Erwerb von Regelkenntnissen in Form von Bewusstseinsklärung bzw. *consciousness-raising* einen Beitrag leisten, da formeller Unterricht – und hier verweist Westhoff 1994 auf Lightbown 1985 – Haken/Zugangspunkte vermittelt bzw. vermitteln kann (vgl. Westhoff 1994, 56f.).

Bringt man die Lernenden dazu sich zu äußern, entdecken diese von selbst die lexikalischen, grammatischen und syntaktischen Defizite, die sie daran hindern, das zu äußern, was sie möchten – so die Idee, laut Westhoff 2007a hinter der von Swain und Lapkin 1995 formulierten ‚Produktionshypothese‘ (*output hypothesis*) (vgl. Westhoff 2007a, 60f.; Tönshoff 1995, 10; Barkowski/Harnisch/Kumm 1980, 52f.). Was die Produktion von Sprachäußerungen anbelangt, so ist sie nicht als marginales Nebenprodukt zum bzw. infolge von Input anzusehen und es bedarf, um sie anzuregen an genügend zumindest impulsgebender Unterrichtsmaterialien, vor allem aber entsprechender Aufgabestellungen.

Bei Aufgaben im Bereich der Handlungsdomäne können nach Westhoff 2007a zwei Typen von Output-Produktion unterschieden werden: das Produzieren von *formulaic speech* und das Produzieren von *creative speech*.

‚Formulaic speech‘ bezeichnet

Sprachäußerungen, die aus Kombinationen von *chunks* bestehen. *Chunks* meint Sprachbausteine, die morphosyntaktisch nicht analysiert sind, sondern als Versatzstücke sprachlicher Kommunikation – ohne dabei Wissen um Regelkenntnisse zu haben – erlernt und angewendet werden (vgl. Westhoff 2007a, 60; Westhoff 2007b, 13; Barkowski 2006, 28). Es sind häufig erfolgende Sprachäußerungen, die als vollständige Phrasen, Formeln oder Redemittel vorkommen oder auch als noch zu ergänzende Halbprodukte auftreten – es handelt sich in allen Fällen um Sprachelemente, bei denen die Konstruktion mit Hilfe üblicher Grammatikregeln recht kompliziert ist. Um diese mühsamen, regelgeleiteten Konstruktionsprozesse, für welche ein gut fundiertes linguistisches Wissen Voraussetzung wäre, zu umgehen, ist es ökonomischer, *chunks* bereits frühzeitig an die Lerner zu bringen, damit diese sich verständlich machen und verstanden werden können (vgl. Westhoff 2007b, 15f.; Szablewski-Çavuş 1996, 32). Kompetente (muttersprachliche) Sprecher bilden, aktuellen Erkenntnissen nach, einen Großteil ihrer flüssigen Äußerungen nicht regelgeleitet, sondern sie setzen diese aus unterschiedlich komplexen, partiell oder vollständig vorgefertigten, im Langzeitgedächtnis memorisierten Sequenzen zusammen (vgl. Aguado 2008, 56). Westhoff 2007a erläutert, dass nach manchen Einschätzungen *chunks* bei Muttersprachlern etwa 50% aller Sprachäußerungen umfassen (vgl. Westhoff 2007a, 60). Die Rolle von *chunks* bzw. Sprachbausteinen im Fremdsprachenunterricht wird jedoch nach wie vor stark unterschätzt (vgl. Aguado 2008, 57f.; Westhoff 2007b, 15), wenngleich die positive Wirkung frühzeitiger Vermittlung und Verwendung von Sprachbausteinen vielfältig und vor allem motivationspsychologisch wichtig ist, da die Lernenden bereits frühzeitig die Sicherheit erhalten korrekten Output zu produzieren. Wichtig ist, dass ein grammatisch und idiomatisch korrekter Output zum Auto-Input gemacht wird, um diesen leichter zu automatisieren. Dass in Hinblick auf eine effiziente Befähigung der Lerner in der Zielsprache, wohl noch genügend Defizite im



Fremdsprachenunterricht ausfindbar zu machen sind, zeigen die angeführten Beiträge. Wer annimmt, dass ein paar vorgebliche Beispiele, die ‚reibungsfrei ausschauend und funktionierend im Unterricht‘ (vgl. Barkowski/Harnisch/Kumm 1980, 53) ausreichen, liegt sicherlich falsch.

‚*Creative speech*‘ – in der Fachliteratur etwas irreführend bezeichnet – meint regelgeleitetes bzw. konstruierendes, mit Hilfe von Regelkenntnissen jedes Mal neu aus einzelnen Unterteilen zusammenzufügendes Produzieren sprachlicher Äußerungen (vgl. Westhoff 2007b, 15; Westhoff 2007a, 60f.). Es müsste, um eine sinngemäße Assoziation hervorrufen zu können, als ‚*too-much-thinking-speech*‘ bezeichnet werden, da die Sprachproduktion eher an den einzelnen Schritten und Überlegungen orientiert stattfindet, die zur Erlangung korrekter grammatikalischer Formen führen und beständig neue Anpassungen verlangen, sobald eine Komponente ermittelt wurde.

Doch auch hier lässt sich ein Ziel des Übens festhalten. Das Ziel des Übens besteht in der Automatisierung der zum Üben gehörenden komplizierten Denkschritte. Findet solch ein regelgeleitetes bzw. konstruierendes Produzieren statt, können und sollten allerdings die Denkschritte, wo immer im Sinne von direkten Zuordnungsmöglichkeiten möglich, auf ein Minimum reduziert sein.

Mit dem Gebrauch linguistischer Terminologie und abstrakten Regeln sollte sparsam umgegangen werden, um zusätzliche Lernschwierigkeiten zu vermeiden (vgl. Portmann-Tselikas 2001, 25f.), was nützliche und brauchbare Elemente einer Metasprache nicht ausschließen soll. Bezüglich einer Unterrichtung in Grammatik hebt Barkowski 2001 hervor, dass kognitive Lehr-/Lernstrategien zur Ökonomisierung und Effektivierung des Lernprozesses genutzt werden müssen. Regelzusammenhänge gilt es gemeinsam zu klären und zu verbalisieren, wobei die Vermittlung grammatischer Begriffe wie auch der vertretenden Sachverhalte Hand in Hand zu erfolgen hat (vgl. Barkowski 2001, 815; Göbel 1987, 241).

Zumindest grundlegende, für den selbstständigen Lernprozess außerhalb des Unterrichts brauchbare Elemente der Metasprache können von orientierendem Nutzen sein, dürften den Lernern abverlangt werden und auch dort eingesetzt, wo es ökonomisch sinnvoll ist, um überflüssige Denkschritte, die eine potentiell hohe Fehleranfälligkeit mit sich ziehen, zu umgehen (vgl. Saxer 2002, 6). In diesem Sinne verweist Portmann-Tselikas 2001 auf den Nutzen von linguistischem Wissen, in zumindest einigen grundlegenden Bereichen, da es eine schnelle Erkennung wichtiger Merkmale ermöglicht, sei es im Input oder in der eigenen Sprachproduktion (Portmann-Tselikas 2001, 37). Boeckmann 2008 empfiehlt Aktivitäten zur Form- und Regelorientierung dort einzusetzen, wo die Beherrschung der Übung der Regel den Lernenden eine entscheidende Weiterentwicklung ihrer Lernautsprache ermöglichen (vgl. Boeckmann 2008, 11; Barkowski 2006, 31).

**5. ‚Strategisches Handeln‘** – Unter Anbetracht der Tatsache, dass die für das Erlernen einer Fremdsprache zu Verfügung stehende Zeit meist sehr beschränkt ist es laut Westhoff 2007a nützlich, Lernende mit der Anwendung von produktiven als auch rezeptiven Kompensationsstrategien üben zu lassen, um vorhandene Defizite kompensieren zu können (vgl. Westhoff 2007a, 61; Apeltauer 2001, 678). In Abhängigkeit von den gemachten bildungssozialisatorischen Erfahrungen, die die einzelnen Lerner gemacht haben, ist es oft notwendig, sie für derartige Kompensationsstrategien zu sensibilisieren.

Produktive Kompensationsstrategien meinen Umschreibungsstrategien, Füller oder das Aushandeln von Bedeutung (*negotiation of meaning*), wobei letzteres oft als gezielte unterrichtliche Maßnahme von Seiten der Unterrichtenden eingesetzt wird (vgl. Westhoff 2007a, 62; Vollmer 2000, 261). Da mir für den vorliegenden Kontext die rezeptiven Kompensationsstrategien mehr von Bedeutung scheinen, wird diesen mehr Text gewidmet.

Mit der Anwendung rezeptiver Kompensationsstrategien, oft auch als Lese- oder Hörstrategien bezeichnet, können Kenntnisdefizite, die das Verstehen von mündlichem oder schriftlichem Input erschweren, durch Verfahren kompensiert werden. Als Verfahren der rezeptiven Kommunikationsstrategien, die in der Fachliteratur auch als ‚interaktive Anpassungen‘ vorkommen (vgl. Henrici 1996, 96), gilt etwa das bereits genannte ‚aus dem Kontext ableiten bzw. erschließen‘. Es handelt sich um Verfahren, die zu neuen Kenntnissen beim Lernen beitragen oder notwendige Bedingungen für das Lernen schaffen.

Hier will und soll keine ausführliche Beschäftigung mit dem Komplex ‚Strategien‘ erfolgen, doch sei in aller möglichen Kürze auf die Kommunikationsstrategien Bezug genommen – mit Oxford 1990, Cohen 1998 und Bimmel/Rampillon 2000 sind sie innerhalb des Konzepts der Lernstrategien berücksichtigt (vgl. Westhoff 2001, 685).

Bei Kommunikationsstrategien handelt es sich um Strategien, die Lernern trotz unzureichender Sprachkenntnisse das Erreichen ihrer kommunikativen Ziele erleichtern. Die Definition von Strategie, auf die in Zusammenhang des Fremdsprachenlernens oft zurückgegriffen wird, so Tönshoff 1995, stammt von Faerch/Kasper 1980: „Eine Strategie ist ein potentiell bewußter Plan, um ein Problem zu lösen, das sich dem Individuum bei dem Versuch stellt, ein bestimmtes Ziel zu erreichen.“ (Faerch/Kasper 1980, 60 zit. nach Tönshoff 1995, 12). Westhoff 1991, Bimmel 1993 und Bimmel/Rampillon 2000 folgen hinsichtlich einer Definition von Strategien Garner 1987 – die eine Strategie als ‚Plan‘ von Handlungen um ein Ziel zu erreichen, definiert – und umschreiben eine Strategie als ‚Plan‘ und die Technik als ‚Fertigkeit‘ (vgl. Westhoff 2001, 685f.).

Westhoff 2001 präsentiert rezeptive Kommunikationsfertigkeiten unter dem Aspekt der lernfördernden Funktion in Hinblick auf ‚indirekte‘ und ‚soziale‘ Strategien. – ‚Indirekt‘ geht aus der Kategorisierung von Lernstrategien in ‚direkte‘ und ‚indirekte‘ Strategien hervor (Rubin 1981, Seliger 1984, Oxford 1990 und Bimmel/Rampillon 2000), wobei in der Kategorie ‚indirekte‘ Strategien zwei Typen von Handlungen grundverschiedener Natur ausfindig zu machen sind; woraufhin noch einmal zwischen ‚sozialen‘ und ‚affektiven‘ Strategien unterschieden wird (vgl. Westhoff 2001, 685f.).

‚Soziale‘ Strategien sind Handlungen wie Zusammenarbeit mit andern Lernern (vgl. Schwerdtfeger 2001, 50); um Wiederholung/Erläuterung/Beispiel bitten; regelmäßiges Nachfragen, ob man richtig verstanden hat etc. Weiters wird hierzu von Oxford 1990 auch die Entwicklung und Anwendung eines interkulturellen Bewusstseins gerechnet (vgl. Westhoff 2001, 688).

In Bezug auf kognitive Strategien sucht Westhoff 1996 Anhaltspunkte für eine Klärung der Beziehung zwischen Handlung und Effekt, indem er versucht Handlungstypen aufgrund der ihnen unterliegenden mentalen Handlungsstruktur, nach Merkmalen in Typen zusammenzufassen, die den meisten einzelnen in der Literatur erwähnten Strategien zuzuordnen sind; dabei kommt er zu Typologisierungen wie Wiederholen, Ordnen, Kategorisieren, Strukturieren und Abstrahieren. Darauf, dass in der Vermittlung von kognitiven und sozialen Lernstrategien eine Möglichkeit besteht das autonome Lernen zu fördern, verweist Schwerdtfeger 2001. Sie erläutert, dass autonomes Lernen nicht heißen muss, alleine zu lernen, sondern dass beim autonomen Lernen vielmehr die Kooperation mit anderen lernenden eine Rolle spielt, vor allem da ein in Gruppen stattfindender Lernprozess als besonders erfolgreich angesehen wird (vgl. Schwerdtfeger 2001, 50; Vollmer 2000, 266; Westhoff 1991, 209). Sie hält fest, dass die analytische Sichtweise auf das Lernen und den Prozess des Lernens lernbar ist und die Aufgabe der Lehrenden darin besteht, diese Sicht(weise) explizit zu machen, sie zu initiieren und zu vermitteln (vgl. Schwerdtfeger 2001, 50).

Der Aspekt der ‚Lernbarkeit‘ ist nicht unbedingt und unproblematisch. Ich möchte hier nicht in den Bereich der Strategien und des autonomen Lernens eingehen, dennoch möchte ich festhalten, da ich diesen Aspekt noch indirekt aufgreifen muss, damit dem Verb ‚fördern‘ in seiner Bedeutung Aufmerksamkeit geschenkt wird. Saxer 2002 hebt hervor, dass grundlegender Ausgangspunkt aller Strategien im Sprachunterricht die Frage ist „Wie rege ich die Lernenden zum Sprechen an?“ (Saxer 2002, 9), da alles andere, auch die Entwicklung der anderen Sprachfertigkeiten, weitgehend auf dieser Grundlage aufbaut (vgl. Saxer 2002, 9).

#### 4. ‚FERN- UND (INDIREKT)STEUERUNG‘

So viel Steuerung wie nötig, so viel Offenheit wie möglich.

(Vollmer 1993, 178)

Allerdings:

Ein ‚offenes‘ Lernen im Sinne einer ‚Nichtsteuerung‘  
gibt es im Fremdsprachenunterricht nicht.

(Schiffler 1993, 143)

Um schlussfolgern zu können, weshalb der Wahl und der Gestaltung von Unterrichtsmaterial besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte und weshalb sich die Frage nach der Lernwirksamkeit unerlässlich mitstellen muss, ist die Dimension ‚Steuerung‘, die mit der Dimension ‚Offenheit‘ einhergeht, mit in den Kontext der vorliegenden Arbeit einzubeziehen. Dass Unterrichtsmaterialien Lernprozesse beeinflussen, steht außer Frage; doch wie sie es tun, wenn Unterricht darauf Einfluss haben kann, ist relevant.

Für den vorliegenden Kontext möchte ich einige bedeutende Aspekte und Folgerungen zusammenfassen, die – 1993 aus der Diskussion um Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit und 1999 in der Diskussion um die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen – aus den Frühjahrskonferenzen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts hervorgehend, Veröffentlichung fanden. Denn ihnen lassen sich, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung, aufgrund der mehrperspektivischen Zugänge und Betrachtungsweisen für den vorliegenden Kontext bedeutende Bezugspunkte entnehmen. Auf ‚Steuerung‘, wie sie in ihrem meist adjektivischen Gebrauch Verwendung findet (vgl. Bausch 1993, 7; Quetz 1993, 131), soll hier nicht näher eingegangen werden; um dichotomisch akzentuierte Schemata, die ohnehin über den Begriff der Steuerung definiert worden sind, zu vermeiden (vgl. Königs 1993, 89).

Bausch 1993 bemerkt kritisch, dass der Begriff der ‚Steuerung‘ an keiner Stelle mit einer wie auch immer direkten Kategorie ‚Offenheit‘ konfrontiert wurde (vgl. Bausch 1993, 8). Das Anbringen dieser Bemerkung ist angebracht, bedenkt man, dass der Dimension ‚Offenheit‘ aufgrund der Annahme, sie wirke vorgegebenen institutionellen Rahmenbedingungen oder gar Zielen entgegen, fortwährend eine unbedeutende Rolle beigemessen wird. Obgleich die mit der ‚Steuerung‘ einhergehende ‚große Selbstverständlichkeit‘ und auch die ‚Art unhinterfragter Basisfunktionen‘ für die im Fremdsprachenunterricht stattfindende Interaktion keineswegs geltend bleiben muss, oder auch sollte. Damit eine Veränderung der Perspektive um die Bedeutung der ‚Steuerung‘ bzw. der ‚Offenheit‘ – welche als quantitativer Gegenpol zur maximalen Steuerung gesehen werden muss (vgl. Quetz 1993, 131) – in Hinblick auf die durch sie evozierten und initiierten Lernprozesse wie Konsequenzen für dieselben als prospektive Möglichkeit erfahrbar gemacht werden kann, sind einige der grundlegenden Steuerungsfaktoren in einem Zusammengang zu be(tr)achten und anzusprechen.

Wenn, wie Krumm 1993 unterstreicht, der Offenheit des Unterrichts Grenzen gesetzt sind, solange sich Sprachunterricht an definierten Lernzielen, die wenig Spielraum für die Entfaltung individueller Schwerpunkte lassen, orientiert (vgl. Krumm 1993, 103), ist zunächst das Curriculum als ‚potentieller Steuerungsfaktor‘ (Quetz 1993, 132) zu erwähnen. Edmondson 1993 weist darauf hin, dass die traditionelle Vorstellung eines Curriculums als eine Sequenz detailliert festgelegter Lernschritte, die Lerner akkumulativ beherrschen sollen, nicht mehr aufrecht erhalten werden kann (vgl. Edmondson 1993, 65).

Beide Hinweise machen eine Forderung nach offenen Curricula deutlich bzw. zeigen, dass offene Curricula zu begründen sind. Gemeint sind Curricula, die es erlauben die individuellen Erfahrungen der Lernenden ebenso wie die speziellen Fähigkeiten der jeweiligen Lehrkräfte mit einzubeziehen, und auch jeweils aktuelle Ereignisse und Entwicklungen zu berücksichtigen (vgl. Krumm 1993, 100; Tönshoff 2005, 13). Schmitt 2001 macht deutlich, dass sich Lehrende nach dem Konzept des offenen Curriculums an allgemeinen Lernzielen wie Mündigkeit oder Emanzipation orientieren, wobei die Lernziele revidierbare Vermutungen über Lernbedürfnisse sind. Lernmaterialien sind Anregungen zu Lernaktivitäten und nicht auswendig zu lernende Verordnungen und der Lehrende ist Moderator von Lernaktivitäten. Dabei steuert er die Lernaktivitäten nur zum Teil über die Lernziele; zu einem anderen wesentlichen Teil steuert er durch sein (Lehr-)Verhalten (vgl. Schmitt 2001, 789) und auch den Einsatz des Unterrichtsmaterials.

Will Unterricht individuelle Lerninteressen berücksichtigen und ihnen entgegenkommen, sind Lehrwerke, die sich an vorhandenen Curricula oder Prüfungen orientieren, nicht der beste ‚Steuerungskurs‘ hin zum Ziel (vgl. Krumm 1999b, 119f.). Die starre Steuerung ist, fordert vor allem Freudenstein 1993 explizit, zu lockern; es sind aber auch Wege darzulegen, wie in die Planung und Durchführung von Unterricht mehr Offenheit geraten kann (vgl. Freudenstein 1993, 73; Meißner 1999, 151).

Krumm 1993 bietet hierzu einen Hinweis indem er feststellt, dass Offenheit für das Fremdsprachenlernen als Prozess nur bedeuten kann, diesen inhaltlich für die Lebenswelt der Lernenden, ihre Erfahrungen, Fragen und Interessen zu öffnen und ihn so zu gestalten, dass der Autonomiegrad der Betroffenen bzw. ihre Möglichkeiten der Mit- bzw. Selbststeuerung erhöht werden (vgl. Krumm 1993, 103). Eben der Verweis darauf, dass die Möglichkeiten der Mit- und Selbststeuerung erhöht werden, ist besonders wichtig, auch wenn ich mich hier nicht näher mit der ‚lernerseitigen, mental autonom gestaltenden Steuerung‘ (Bausch 1993, 12) befassen möchte. Festhalten möchte ich allerdings, dass ich autonomes Lernen bzw. ‚Autonomie‘ keineswegs für unproblematisch halte. Eine Unterstützung meiner Ansicht habe ich zumindest in einem Beitrag ausfindig machen können.

Bredella 1999 ist meines Wissens der einzige, der festhält, dass autonomes Lernen in der Fremdsprachendidaktik uneingeschränkt positiv gebraucht wird, obgleich es eine Illusion ist; weshalb er den Gebrauch von Begriffen wie Verstehen und Verständigung vorschlägt (vgl. Bredella 1999, 37ff.). – Vor ‚Autonomie‘ als einem problemlösenden ‚erfolgreichen Selbsthilfeprozessprogramm‘, das mit der Aneignung einer Fremdsprache berechenbar mit ‚Klick auf weiter‘ einhergeht, sollte mit aller Dringlichkeit Vorsicht geboten sein, bedenkt man auch nur, was in Kapitel 3 umrissen wurde. Es kann sich im Fremdsprachenunterricht bestenfalls um eine Erhöhung der Möglichkeiten und Kompetenzen handeln, die unbestritten angestrebt werden sollte. Es ist nicht sehr wahrscheinlich, dass alle Lerner in einem ausreichenden Ausmaß und ohne fremde Hilfe in der Lage sind autonom zu lernen (vgl. Bärenfänger 2006, 253). Einen kompetenten und souveränen Umgang mit ‚Autonomie‘ kann man keinesfalls uneingeschränkt noch unbedingt voraussetzen oder erwarten. Ebenso sind Lernprozesse und Lehrprozesse, wie Edmondson 1993 festhält, keine miteinander vergleichbaren Prozesse (vgl. Edmondson 1993, 59).

Schwerdtfeger 2001 skizziert durch Bezugnahme auf Papst 1977 eine offene Planung des Unterrichts und macht darüber den Umgang mit Unterrichtsmaterial transparent (vgl. Schwerdtfeger 2001, 106). Wenn binnendifferenzierender Unterricht gefördert werden soll, reicht es nicht aus Binnendifferenzierung bei der Entwicklung von Richtlinien und Lehrplänen lediglich auf der Ebene der Unterrichtsprinzipien curricular zu verankern; in den zusätzlichen didaktisch-methodischen Handreichungen muss sie ausführlich thematisiert und veranschaulicht werden (vgl. Tönshoff 2005, 16).

Hiermit dürften zumindest einige bedeutende Anhaltspunkte und Impulse gegeben sein. Noch einmal sei darauf hingewiesen, hier nun unter Bezugnahme auf Bausch 1993, dass der Fremdsprachenlerner als ein intellektuell und autonom handelndes Individuum, eingebettet in den Unterrichtsprozess, seine *eigenen* altersspezifischen *Fremdsprachenlernprozesse* gestaltet und aktiv seine kognitiven Erfahrungen und Strategien in *selbständiger, kreativ konstruktiver* und *problemlösender* Weise in den gesamten Lernprozess einbringt. Und dass das Sprachlernverhalten dieses Individuums dabei und darüber hinaus nicht nur durch seinen gesamten, sich stetig verändernden *Sprachbesitz* und durch seine *instabilen multikulturellen Wissensbestände* im Bereich der Muttersprache, und häufig auch weiterer Fremdsprachen geprägt ist, sondern auch durch seine individuellen Lern- und Kommunikationserfahrungen (vgl. Bausch 1993, 10). Eben diese Umstände verlangen für die Gestaltung von Unterrichtsmaterial auch eine Berücksichtigung lernerseitig individuell vorhandener, mitgebrachter und potentieller Mehrsprachigkeit, was bisher in keinem Ansatz systematisch befriedigt wird (vgl. Meißner 1999, 149; Gogolin 1999, 79).

Bausch 1993 zieht ein Qualitätsprofil des Lernalers in Betracht und fasst daraufhin folgende Grundthese für unterrichtsmethodische Forderungen und Perspektiven zusammen, die hier auch als Übergang zu den ‚lehrerseitigen Steuerungsmaßnahmen‘ angebracht werden soll:

"Das Lernen und Lehren fremder Sprachen ist prinzipiell so zu planen und durchzuführen, daß zum einen die im Fremdsprachenlerner vorhandenen intellektuellen Merkmale Wissens- und Sprachstände konstruktiv aktiviert und zum anderen seine psychisch-emotionalen Dispositionen und Haltungen angemessen berücksichtigt werden können." (Bausch 1993, 11)

Konsequenter Weise ist im Kontext der vorliegenden Arbeit den „lehrerseitigen Steuerungsmaßnahmen“ (Bausch 1993, 12) mehr Platz einzuräumen. Mit ihnen ist fortzusetzen, da sie, gebunden an ‚curriculare Konzepte‘, bedeutende Steuerungsfaktoren im Fremdsprachenunterricht sind und „stets der Dimension ‚Offenheit‘ bedürfen“ (Bausch 1993, 12). Die Impulsgebung hat dabei eine bedeutende Rolle inne (vgl. Saxer 2002, 9f.). Sehr konzis und deutlich hat Bausch 1993 bereits alle wichtigen Punkte in Bezug auf Impulsgebung formuliert. ‚Impulsgebend‘ meint, dass ein ständiger, lerneraktivierender Interaktionsprozess ermöglicht ist, der vielfältig, abwechslungsreich und ansprechend bereichert, „so daß die als intentional determinierte Gesamtdimension der Steuerung tatsächlich offen gehalten wird“, da Steuerung und Offenheit aufeinander aufbauen und angewiesen sind (vgl. Bausch 1993, 12; Christ 1993, 53 u. 55). Für wesentlich erachte ich vor allem, auch aus einer ethischen Perspektive heraus, dass „Intellektualität, Kognitivität und Kreativität der Lerner“ durch das Aktivieren nur eines Minimums der latent vorhandenen Kapazitäten, Einstellungen und Haltungen, wie Bausch 1993 akzentuiert, nicht unterfordert werden (vgl. Bausch 1993, 13).

Aufgrund der begrenzten Reichweite und der begrenzt zu Verfügung stehenden Zeit, die jedem Unterrichtsangebot zugrunde liegen, ist somit zu bedenken, dass ‚unterrichtsmaterielle Steuerungsinstanzen‘ gut durchdacht und behutsam zu wählen sind (vgl. Barkowski 2001, 817; Bredella 1999, 37; Kurtz 2006, 355). Nicht zuletzt auch, um simplifizierende Vorstellungen von der Zielkultur zu vermeiden (vgl. Krumm 1994, 30; Quetz 1995, 19; Abendroth-Timmer 2000, 39); insbesondere, da sich die Steuerungsinstanz von außen nach innen, von den ‚lehrerseitigen‘ Steuerungsmaßnahmen hin zu den ‚lernerseitigen‘ verlagert (vgl. Königs 1993, 91).

Dass sich jeder Einzelfall beim Sprachenlernen anders verhält, wurde bereits verdeutlicht und festgehalten; dass es sich im konkreten Einzelfall ebenso (anders) entscheidet, welche Steuerungsinstanz den Ausschlag für die Gestaltung eines Lernvorganges gibt, sei hier noch angemerkt. Nicht nur, weil sich die beiden Dimensionen, ‚Steuerung‘ und ‚Offenheit‘, in einem komplexen Bezugsfeld bewegen – in dessen Mittelpunkt ein Individuum mit einer eigenen Sozialisation und mit persönlichen Vor- und Lernerfahrungen steht – sondern auch weil dieses Individuum auch ganz bestimmte Erwartungen hat (vgl. Freudenstein 1993, 71; Königs 1993, 95; Vollmer 1993, 176; Krumm 1994, 20;

Riemer 1997, 230). Will man versuchen neue Formen des Lehrens und des Lernens im Bereich der Materialien zu verwirklichen, ist der Anpassung an Lernerwartungen und Lerngewohnheiten, wie auch der Vorbereitung der Lehrkräfte besondere Beachtung zu schenken, hebt Krumm 1999b hervor (vgl. Krumm 1999b, 121).

Lernangebote unter denen die Adressaten individuell-persönlichkeitsbezogen auswählen können, lassen sich Freudenstein 1993 folgend umso sicherer entwickeln und einsetzen, je mehr Detailkenntnisse vorliegen (vgl. Freudenstein 1993, 72); „dass die Macher die entsprechenden fachdidaktischen Kenntnisse und sprachlich strukturierenden und ästhetischen Fähigkeiten haben [...]“, bleibt allerdings weiterhin Voraussetzung für die Erstellung von gutem Unterrichtsmaterial (Rösler 1999, 192).

Es ist folgerecht davon auszugehen, dass im fremdsprachlichen Unterricht durch Materialien, Methoden und Unterrichtsgegenstände eine Interaktion zwischen verschiedenen kulturellen Einflüssen stattfindet bzw. „im Unterrichtsprozess tatsächlich etwas Neues entsteht“, das keiner der vorhandenen Ausgangskulturen entspricht (vgl. Boeckmann 2006, 15). Der Weg zum Output führt über den Intake, welcher über den Input evoziert und initiiert wird. Wesentliches zum Input wurde, obzwar reduziert, in Kürze festgehalten. Die Betrachtungen scheinen mir oft auf ‚Input-Output‘ begrenzt, ohne den Intake als wesentliche Zwischen-Basis zu sehen und zu fördern, obwohl die Hauptaufgaben des Fremdsprachenlehrers und mit das wichtigste Moment seiner professionellen Kompetenz sind: Intake überhaupt erst möglich zu machen und eine fortschreitende Näherung an zielsprachliche Normen zu gewährleisten (vgl. Zydati 1993, 184). Er setzt fort:

„Neben den methodischen Einflüssen tritt die Fähigkeit, den Lernstoff ziel- und adressatengerecht in sprachlicher und inhaltlicher Sicht auf offene, produktive Sprachanwendungssituationen hin strukturieren zu können. Ohne Planung und Steuerung kommt in der Regel kein zufriedenstellender Output zustande, gerade wenn die avisierte Zielgröße eine textsorten- oder gattungsgebundene komplexe sprachliche Einheit ist. Fazit: ohne Steuerung und Offenheit kein *intake*, ohne *intake* kein Lernfortschritt. Wer Plateaubildung oder Fossilierung beim Fremdspracherwerb vermeiden will, muss zielgerecht auf Offenheit hinsteuern.“ (Zydati 1993, 184)

Die Voraussetzung dafür, dass Lernen weitergeht, so Zydati 1993, schaffen in nicht wenigen Fällen überhaupt erst offene Arbeitsformen (vgl. Zydati 1993, 185f.; Rösler 1999, 192f.).

Auch ist zu bedenken, dass die Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien in besonderer Weise auf Initiierung, Ausgestaltung und Veränderung von Fremdsprachenlernprozessen einwirken (vgl. Bausch 1999, 19). Bemühungen und Versuche der Fossilierung entgegenzuwirken, sind ernst zu nehmen und sollten nicht auf eine Zustands-Konstatierung reduziert belassen bleiben. In jeder Lernersprache sind (zumindest) Veränderungen möglich (vgl. Bleyhl 1999, 25). So sollte, Bleyhl 1993 folgend, ein Unterricht geboten werden, der methodisch dem Verstehen deutlich Priorität einräumt, handlungsorientiert Sprache und Welt zusammenführt, einen reichen, von Medien unterstützten Input bietet



ohne gleich zur Sprachproduktion zu drängen bzw. zu zwingen, viel Hören/Lesen und damit ‚time... for a hundred visions and revisions‘ lässt und keine Angst vor unbekannten Vokabeln und Strukturen hat. Er fügt hinzu, dass wo Fremdsprachenunterricht erfolgreich ist, nach den genannten Grundsätzen verfahren wird – was der Lehrer begreifen muss (vgl. Bleyhl 1993, 37f.).

Verwendet man ein Lehrwerk, regelt dieses sowohl Auswahl und Einsatz der zu ihm gehörenden Unterrichtsmedien; welche Lehrziele überprüft und Testverfahren eingesetzt werden sollen, ist gleich auch mitgeregelt (vgl. Neuner 1994, 8) – nur die Orientierung am Lerner steht somit nicht mehr im Zentrum des Interesses. Lernerorientierung bedeutet „erheblich mehr als die Aktualisierung standardisierter Lernstoffe, mehr als die Ersetzung alter (zu sehr didaktisierter) Inhalte, mehr als die Ableitung der Lernziele aus (angeblich) zukünftigen Verwendungssituationen, mehr auch als die Erweiterung von Wahlfreiheit, Differenzierung und Individualisierung (als methodisches Prinzip)“ (Vollmer 1993, 178). Eine Orientierung an den Lernern, einer konkreten heterogenen Lerngruppe, erlaubt zahlreiche kreative Möglichkeiten für einen souveränen Sprachgebrauch. Vorausgesetzt man investiert die benötigte Zeit für Sensibilisierung und Erläuterung und sieht die Entwicklung der Lernautsprache und der mit ihr einhergehenden Kompetenzen als primäres Ziel. Wenn Neuner 1994 anmerkt, dass sich überall dort wo keine staatlich verordneten Lehrpläne vorliegen eine Lehrwerkkritik mit Öffentlichkeitscharakter etablieren konnte und hinzufügt: „Zu nennen ist hier insbesondere der Fremdsprachenunterricht im Bereich der Erwachsenenbildung“ (Neuner 1994, 21) – lässt sich hinzufügen, dass einer derartigen Lehrwerkkritik bisher für die Praxis in Hinblick auf unterschiedlichste Lerngruppen mit ihren mitgebrachten Voraussetzungen nur wenig abzugewinnen ist. Denn das Lehrwerk bestimmt weiterhin unreflektiert maßgeblich den Unterricht. Und auch wenn die Möglichkeit des Abweichens vom Lehrwerk in seltenen Fällen genutzt wird, bleibt unter diesen Umständen nur sicherlich „weiterhin genau festgelegt, in welchem Ausmaß die Lernenden im Unterricht die Möglichkeit und Freiheit haben ihre persönlichen Erfahrungen auszudrücken, bestimmte Themen zu diskutieren oder Ideen zu äußern.“ (Neuner 1994, 23) – Die Lehrwerkkritik, führt Neuner 1999 an, fragt nach der Brauchbarkeit und Eignung des Lehrwerks für die Voraussetzungen und Bedürfnisse bestimmter Zielgruppen, unter bestimmten Lehr- und Lernbedingungen bzw. Lehrwerkkritik bewertet, ob bestimmte Lehrmaterialien zu den Zielvorstellungen und Voraussetzungen passen, unter denen bestimmte Lerngruppen unterrichtet werden (vgl. Neuner 1999, 162). Wenn diesem so ist – und Barkowski 1999 darauf verweist, dass Ziel der Forschungsanstrengungen „die fortschreitende Verbesserung der Qualität von Lehr- und Lernmaterialien im Dienste der Erleichterung, Humanisierung und Effektivierung von Lehr- und Lernprozessen“ (Barkowski 1999, 11) ist – bleibt nur noch die Frage, wo, ob und auf welchen Grundlagen Lehrwerkkritik wirklich erfolgt bzw. überhaupt praktiziert wird.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der Barkowski 1999 zu entnehmen ist, sei außerdem hinzugefügt: Lehrwerkanalyse sollte sich nicht im Wesentlichen auf „übergreifende und normativ abgeleitete Qualitätskriterien in Hinblick auf das sprachliche, inhaltlich-pragmatische und landeskundliche Curriculum“ stützen und sie noch weniger nach der „Nähe bzw. Entfernung zum in der Methodendiskussion je aktuell präferierten Modell“ bewerten (vgl. Barkowski 1999, 13). Zu ergänzen ist, dass Evaluation von Lernmaterial systematisch für den Fremdsprachenunterricht auf differenzierten fachdidaktischen Kriterien basieren und unabhängig von wirtschaftlichen Interessen erfolgen muss; wobei es vor allem gilt Bewertung und Deskription klar zu trennen bzw. darauf zu achten ist keine impliziten Wertungen zu fertigen (vgl. Knapp-Potthoff 1999, 101).

Hiermit wurde auf die problematischen Aspekte, welche mit einer ‚Bewertung‘ von Unterrichtsmaterial einhergehen, verwiesen. Der nach meiner Ansicht allerdings bedeutendste Aspekt ist mir aus nur einer Quelle bekannt bzw. ist mir nur ein Beitrag bekannt, in dem von einer systematischen Lehrwerkforschung konkret eine präzise Untersuchung der Steuerungswirkungen des Unterrichtsmaterials abverlangt wird (vgl. Krumm 1982 nach Krumm 1999b, 122).

Die Frage ist, wieso nun lernwirksame Unterrichtsmaterialien für heterogene Lerngruppen wirklich notwendig sind? – Neuner ‚argumentiert‘ in einem Satz: „Mit für weltweiten Gebrauch konzipierten Lehrwerken läßt sich nur unter Schwierigkeiten an die Erfahrungen, Vorkenntnisse und Erwartungen spezifischer Lerngruppen anknüpfen.“ (Neuner 1994, 28) – Dieses würde die Notwendigkeit in aller Kürze zusammenfassen. Dass, in wiefern, wie und weshalb die Steuerungswirkungen eng an die Lernwirksamkeit von Unterrichtsmaterialien gebunden sind, dürfte aus den bisherigen Darlegungen deutlich geworden sein und auch die Frage nach der Notwendigkeit zumindest in Umrissen ein Stück weiter beantwortet haben. An dieser Stelle möchte ich noch ein Zitat von Vollmer 1999 bringen, aus dem hervorgeht, was bei jeglichem Einsatz von Material zu bemessen ist:

„Materialien jeder Art [...] sind zunächst nichts anderes als tote Materie: sie werden erst durch die Bereitschaft und die Aktivierung der aufnehmenden und interessierten Individuen, durch Aufmerksamkeitssteuerung, Filterung, Fokussierung, Selektierung, Infragestellung, Elaborierung, Reduktion, Verallgemeinerung und durch die Verknüpfung mit anderen Informationen sowie durch die vielen weiteren Prozesse der Informationsverarbeitung zu wirklichen Lernmaterialien, zu Gelegenheiten und Ausgangspunkten kognitiven, sprachlichen und affektiven Lernens.“ (Vollmer 1999, 247)

Sinn ist es nicht eine Methode als die Beste hervorzuheben; vielmehr geht es darum Prinzipien erfahren zu können, sich diese vor Augen zu halten und zu beachten, was in Hinblick auf Lerngruppen, bei denen die Vielfalt, wie heterogen auch beschaffen, keineswegs zu übersehen ist. Die Bezeichnung ‚Prinzip‘ erscheint mir eindeutiger als ‚Methode‘, zum einen da Methoden kaum zur Handlungs- und Verwendungsebene vordringen, sondern eher allgemein Ziel und Zweck (aus-)richten (vgl. Meißner 1999, 153) und zum anderen,

weil unterrichtliche Handlung eine Position verlangt, aus welcher heraus der Umgang mit Unterrichtsmaterial resultiert. Die Funktion, die man Unterrichtsmaterialien zuweist, hängt entscheidend von der fremdsprachendidaktischen Position ab, die man vertritt (vgl. Timm 1999, 218; Krumm 1999b, 119). Welche Funktion Unterrichtsmaterial hat, hängt, verdeutlicht Krumm 1999b, von der Einbindung in das komplexe Funktionsgefüge ab, das mit allen weiteren entscheidenden Faktoren des Unterrichtsprozesses vernetzt ist, da die Materialien in dieser Faktorenkomplexion unterschiedliche Ausprägungen und Funktionszuweisungen haben können (vgl. Krumm 1999b, 119; Knapp-Pothoff 1999, 97). – Wer also keine klare, reflektierte Position einnehmen kann bzw. einnimmt und mit seinen Kompetenzen nicht flexibel umgehen kann, dem bleibt in dem komplexen Gefüge der unterrichtspraktischen Handlungen nur ‚Handlung unter Verzicht auf Fortschritt‘, denn eine Anlehnung an eine Methode ist nicht ausreichende Bedingung, um den fremdsprachlichen Unterricht zu ‚managen‘.

Einen ausschlaggebenden Beitrag sehe ich in Henrici 2001, denn er hat nicht zum Ziel gewählt methodische Vorschläge zu machen, sondern unter Rückgriff auf bereits Erdachtes und Erarbeitetes in Wissenschaft und Praxis versucht darzustellen und abzuleiten, aus welchen heraus optimale Ergebnisse und Wege für die Lerner ermöglicht werden können. Die Orientierung ist an den Lernern, ihren Erfahrungen und Bedürfnissen auszurichten und an Realität, Reflexion, Handlung und Prozessen zu leiten; an Kooperation, Interaktion, Inhalten und Ganzheitlichkeit ist festzuhalten und durch sorgfältig gewählte Aufgabenstellungen und Unterrichtsmaterialien zu unterstützen, sodass Autonomie, Souveränität, Individualität und Bewusstsein nachhaltig gefördert werden (vgl. Henrici 2001, 859; Schmitt 2001, 788).

Der Vorteil, der durch den relativ hohen Allgemeinheitsgrad gegeben ist, besteht nach Henrici 2001 darin, dass derartige Prinzipien an jeweils ganz spezifische Lernsituationen angepasst werden können; woraus im weitesten Sinne auch die Fähigkeiten der Unterrichtenden sichtbar werden (vgl. Henrici 2001, 851; Edmondson 1999, 54). Es wäre und ist nicht möglich Unterrichtende aus der fremdsprachenunterrichtlichen Interaktion isoliert zu betrachten, vor allem nicht, wenn/weil sie eine bedeutende Steuerungsinstanz zwischen Curriculum und Unterrichtsmaterial bilden. Barkowski 2003 nennt einige Kriterien von hoher Allgemeinheit, die bei der Herstellung und Auswahl von Lernmaterialien im Zweitsprachenunterricht Berücksichtigung finden sollten, und sowohl für einen fremdsprachlichen Unterricht, der nicht streng als ‚Zweitsprachenunterricht‘ zu qualifizieren ist, festgehalten, geltend gemacht und übernommen werden können.

Unter dem Aspekt der Identität sind, auf der Basis einer dynamischen Konzeption von Kultur und Entwicklung von Individuen, die Lebenswelten einzubeziehen. Auf die Lernerfahrungen und Lernfähigkeiten der speziellen Lerngruppen ist einzugehen und Offenheit für

binnendifferenzierende Lernprozesse muss gegeben sein; Sprachbewusstsein und Sprachlernbewusstsein ist zu vermitteln, nicht zuletzt unter Nutzung muttersprachlicher Kompetenzen der Lernenden. Ebenfalls nennt Barkowski 2003 die Vermittlung bzw. den Erwerb von Elementen einer Metasprache, mit deren Hilfe Sprache(n) und Sprachenlernen kommentierbar werden. Die Lernergruppe soll auf allen Ebenen ihrer kognitiven, interaktiven und sensorischen Lernpotentiale in adressatengerechter Weise angesprochen werden/sein (vgl. Barkowski 2003, 161ff.). Der zu tragende interkulturelle ‚Kompetenzkoffer‘ ist dabei weder außer Acht noch leer zu (be)lassen. Krumm 2003b verweist darauf, dass es spezieller Fähigkeiten bedarf um interkulturelle Kompetenz entwickeln zu können.

Das Verstehen von Texten unter Nutzung kulturellen Wissens, die Fähigkeit eigenes Lernen so zu organisieren, dass neue Werte entdeckt und erkannt werden, muss ebenso wie das Bewältigen konkreter Kommunikationssituationen (*savoir comprendre – savoir apprendre – savoir faire*) mit Hilfe geeigneter Materialien trainiert werden (vgl. Krumm 2003b, 142).

Vollmer 1999 nennt, wenn auch in Bezug auf bilinguale Materialentwicklung, Anforderungen an gute Materialien, die eine sinnvolle Planungsgröße oder Diskussionsbasis bilden, welche weiter präzisiert, ausformuliert und an konkreten Beispielen exemplifiziert werden muss. Zu beachten ist nach Vollmer 1999, dass komplexe Sachverhalte und Probleme verständlich, höchst strukturiert, aufgelockert, überschaubar und in jeder Weise ansprechend präsentiert werden, ohne dabei unangemessen zu reduzieren oder zu vereinfachen. Das vermittelte Wissen muss richtig, das Niveau angemessen, die Informationen multimedial verfügbar sein, sodass von Seiten der Lerner verschiedene Zugänge wählbar sind und realisiert werden können; es bedarf einer Vielzahl unterschiedlicher Texte/Textsorten und weiterer Informationsquellen zum selben Thema oder Problem, die sich nicht nur gegenseitig stützen und ergänzen, sondern auch konterkarieren und überschneiden können. Die Versprachlichung sollte motivierend, erkenntnisfördernd und verarbeitbar sein – in Niveau und Schwierigkeitsgrad herausfordernd und gerade noch verstehbar, wobei sprachlich-konzeptionelle (Vor-)Entlastungen und das Angebot von Möglichkeiten der Vernetzung sprachlich-inhaltlichen Wissens eine erhebliche Rolle spielen. Der Prozess der Texterschließung kann auf vielfältige Weise gestützt, aufgebaut und ermöglicht werden. Erschließen von Informationen, das Entdecken von Zusammenhängen sowie das Erlernen exemplarischen und inferentiellen Lernens erfordert, neben dem bereits in Kapitel 3 Erwähntem, eine Breite und Vielfältigkeit von Texttypen und Informationsträgern, die aufeinander zu beziehen sind, in denen jedoch nicht alles explizit dokumentiert oder ausgedrückt ist. Als Ziel ist ‚*critical language awareness*‘, Erfahrung und Einsicht in die Offenheit, Steuerbarkeit und tatsächliche Steuerung von textuell oder (im weitesten Sinne) semiotisch vermittelten Verstehens- und Sinngebungsprozessen immer mit eingeschlossen. Vergleichende und kontrastive Betrachtungsweisen sind durch entsprechende

Themen-, Text- und Informationsauswahl zu ermöglichen, nahezulegen und gar zu ‚erzwingen‘, denn nur durch Relativierung des Eigenen einschließlich der eigenen Sprache und der Respektierung des Anderen, einschließlich Benennungen und Deutungen, kann der Unterricht zu einem interkulturellen Sensibilisieren beitragen. Gruppenarbeit, Lerner- und Handlungsorientierung sollten als zentrale pädagogische Prinzipien angestrebt und verankert werden, ebenso wie die Förderung von realer Kommunikation, von Austausch und Selbständigkeit der Lernenden. Das Zulassen und der Gebrauch anderer Sprachen sollte liberal gehandhabt werden und auch sollten vielfältige Hilfsmittel und Sammlungen bereit gestellt werden (vgl. Vollmer 1999, 245f.).

Dass Unterrichtsmaterial unmittelbar vielfältig mit anderen Faktoren vernetzt ist, die sowohl das Lehren als auch das Lernen ausmachen (vgl. auch Krumm 1999b, 119), stellt Christ 1999 deutlich dar. Entstehend in Kontexten, die außerhalb des Unterrichts angesiedelt sind, reicht Unterrichtsmaterial nicht nur in den Unterricht hinein, sondern in seiner Wirkung über den Unterricht in wiederum andere Kontexte hinaus. Produktion, Rezeption und Nutzung sowie Wirkung sind nach Christ 1999 jene drei Perspektiven, die zu berücksichtigen sind, möchte man Unterrichtsmaterial als Faktorenbündel bzw. multifaktorielles Gebilde richtig verorten; denn immerhin ist es – stets vernetzt zu denken mit Faktoren wie Sprache, Kultur, Gesellschaft, auch Literatur und Politik – der „geheime Lehrplan“, der auf die Lerner eine Wirkung ausübt (vgl. Christ 1999, 41ff.). Nachdem jede Form des Fremdsprachenlernens auf der Grundlage von und in der Auseinandersetzung mit Unterrichtsmaterial geschieht (vgl. Gnutzmann 1999, 67), liegt es auf der Hand, dass diese „nur dann ihren Zweck erfüllen“, so Edmondson 1999, „wenn damit effektiv gelernt werden kann.“ (Edmondson 1999, 54).

„Beurteilungs- und Auswahlkriterium muss sein, ob man mit den Materialien gut lernen kann.“ (Bleyhl 1999, 27) Lernmaterial soll, führt Bleyhl 1999 aus, den Lernenden helfen sie zu einem entdeckenden Umgang mit der betreffenden Fremdsprache herauszufordern. Nicht sollte Beurteilungs- und Auswahlkriterium sein, ob das Material eine gute Stütze für die Unterrichtenden ist (Bleyhl 1999 27f.). „Eingedenk der Komplexität der Sprache und des Spracherwerbsprozesses, sowie der individuellen Unterschiede der Lerner“ scheint Bleyhl 1999 „ein nichtlinearer Unterricht, bei dem der Lerner eine möglichst große Masse an für ihn fassbarer und decodierbarer Sprache angeboten, sowie sein Verstehen interaktiv überprüft wird, der empfehlenswerte. Ihn gilt es in die Praxis umzusetzen.“ (Bleyhl 1999, 29) Eine Position, die konzis und verständlich in Leitlinien bedeutende und zu berücksichtigende Gesichtspunkte darlegt, nimmt Timm 1999 ein:

„Situationen, Materialien und Aktivitäten des Fremdsprachenunterrichts sollen die Erfahrungen, Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen (*Lernerorientierung*), von ihnen als lebensecht akzeptiert werden können (*Authentizität*) und Kopf, Gefühl und Sinne gleichermaßen ansprechen (*Ganzheitlichkeit*); sie sollen ihnen helfen, Sinn- und Wertvorstellungen zu entwickeln (*Inhaltsorientierung*), sie zum rezeptiven, produktiven und interaktiven Umgang mit Sprache herausfordern (*Aufgaben- und Handlungsorientierung*) und damit zu eigenen aktiven Wahrnehmungen und Strukturierungen anregen (*Prozessorientierung*).“ (Timm 1999, 218)

Aus dieser Position heraus, so macht Timm 1999 in Folge deutlich, sind Unterrichtsmaterialien in allererster Linie als Lernmaterialien zu verstehen und nicht als Lehrmaterialien, da sie letztendlich primär dem Lernprozess der Lerner dienen, weswegen Lehren als Förderung von Lernen verstanden werden sollte (vgl. Timm 1999, 218 u. 220).

Einen Beitrag, in dem der Umgang von Lernern mit Lernmaterial im Vordergrund steht, bietet Knapp-Potthoff 1999. Sie hält unter ‚Stellenwert und Funktionen von Lernmaterial für Fremdsprachenlerner‘ folgendes fest (vgl. auch Krumm 1999b, 125f.):

„Als wichtige Aufgabe der Fremdsprachendidaktik/Sprachlehr- und -lernforschung, ist neben der Erforschung und Verbesserung von Lernmaterialien bei solchen Entscheidungen fachlich kompetente Beratung oder zumindest die wissenschaftlichen Grundlagen dafür zu bieten und für die fachdidaktische Qualität solcher Materialien Sorge zu tragen.“ (Knapp-Potthoff 1999, 98)

Knapp-Potthoff 1999 hält Unterrichtsmaterial explizit als Lernmaterial fest, welches sie als Input-Lieferanten sieht, das durch seinen Aufgabencharakter die Unterrichtsinteraktion stimuliert bzw. durch interessante Themen, graphische Gestaltung etc. zur Auseinandersetzung mit dem Material motivieren kann. Lernmaterial ermöglicht Informationen über andere Kulturen zu vermitteln, es ermöglicht eine Sensibilisierung für kulturelle Unterschiedlichkeit; und Wissen über nichtsprachliche Sachverhalte kann ebenfalls vermittelt werden. Durch den fremdsprachlichen Input, der auch durch andere Instanzen im Unterricht und außerhalb erfahrbar ist, kann Lernmaterial Strukturierungshilfen bieten, Vorschläge zum lernenden Umgang mit dem Material unterbreiten und Anregungen zur Einübung geben, neben dem Vorschlagen von Lernstrategien und Arbeitstechniken. Ebenfalls sind durch Lernmaterial verlässliche sprachliche Korrektheitsmodelle geboten (vgl. Knapp-Potthoff 1999, 98f.; Quetz 1995, 19).

Unterrichtsmaterial ist, nach Vollmer 1999, im weitesten Sinne das Transportband für Inhalte, Themen, Aufgabenstellungen und sonstige Aktivitäten; mit welchem vor allem über und durch die Unterrichtenden etliche Aspekte des potentiell vielschichtigen Materials in den Fokus der Lernenden geraten (vgl. Vollmer 1999, 240 u. 247; Leupold 1999, 138). Er bemängelt daraufhin, dass es immer noch dominante Praxis zu sein scheint, dass dieses nur über die Unterrichtenden geschieht.

#### **4.1. RÜCKSCHRITTE**

„...denn die erforschten Einzelheiten gleichen verstreuten Haufen von Steinchen verschiedener Materialien und Formen sowie ebenso verstreuten Töpfchen mit Farben. Von den benötigten Mosaiken, die damit hergestellt werden sollten, keine Spur. – Woran mag es liegen, dass in unserer Disziplin (DaF) die Anbindung der Praxis an die Forschung so schlecht geht?“ (Kurtz 2006, 342)

Hier soll vor allem auf die ‚Aufgaben‘ näher eingegangen werden, da diese wohl die maßgeblichsten Elemente von Unterrichtsmaterialien sind, um diese zu lernwirksamen Hilfsmitteln zu machen. In der Literatur lässt sich durchaus Plausibles, Verständliches und Aufschlussreiches finden, was für den Unterricht, die Interaktion, die Steuerung, die Evokation und Initiierung von Lernprozessen nützlich und brauchbar ist. Exemplarisch sei zusammengetragen, was Beiträgen aus der deutschsprachigen Fachliteratur Nützliches und Relevantes zu entnehmen ist.

Zu beginnen ist mit der Wirksamkeit, da die Notwendigkeit lernwirksamer Unterrichtsmaterialien im Thema ausgesprochen wurde. Eingeleitet sei mit Krumm 2005. Er weist darauf hin, dass aus konstruktivistischer Sicht heraus, abgeleitet aus der Freinet’schen Reformpädagogik, Lernen am besten gelingt, wenn die Lernenden den individuellen Lernprozess bewusst und eigenverantwortlich mitgestalten. Hierzu sind im Kern des Unterrichts Lernaufgaben vonnöten, die herausfordern und zu selbstständigem Arbeiten motivieren (vgl. Krumm 2005, 100). Dabei wäre von Vorteil und Nutzen, wenn den Lernern eine Reflexion über Lernwege und Lernziele ermöglicht wird, um bewusst wahrnehmen können, was sie ‚geleistet‘ haben (vgl. Krumm 2005, 104). Dieser Aspekt bzw. Schritt, sollte im Lernprozess nicht unterschätzt werden. Zu bemerken ist, dass dieses Angebot geleistet werden kann; bzw. es nicht unmöglich ist ein derartiges Angebot mit in Unterrichtsmaterialien zu integrieren.

Steinbach 1995 stellt einen integrativen Ansatz (nach Brewster 1993) vor, welchem nach Fremdsprachenlernen auch Fremdsprachenaneignung bzw. Fremdsprachenwachstum ist, ebenso wie die Reflexion über die Sprache und die Reflexion über die damit verbundenen sozialen und kulturellen Handlungen. Grundlage für Materialien und Methoden sind dabei die Bedürfnisse aller am Lernprozess Beteiligten und die Orientierung an den Lernern. In diesem Zusammenhang verweist Steinbach 1995 auf die von Apelt 1993 genannten Hauptmotive beim Fremdsprachenlernen und hält als Motive fest: das Kommunikations-, Erkenntnis-, Nützlichkeits-, Gesellschafts- und Erlebnismotiv (vgl. Steinbach 1995, 27). Unterrichtsmaterial mit seinen Elementen, hat sich auch nach gewissen Aspekten der Motivation zu richten um lernwirksam sein zu können.

Königs 2005 – sich auf Eckert 2003 beziehend – hält fest, dass, Lernaufgaben durch das Curriculum festgelegte Lehr- und Lernziele widerspiegeln. Allerdings nur dann effektiv sind, wenn sie mit individuellen Bedürfnissen der Lerner übereinstimmen und nur dann lernfördernd sind, wenn sie den Erwartungen der Lerner gerecht

werden und diese bereit sind, sich mit den Aufgaben intensiv auseinanderzusetzen. Die lehreseitig präsentierte Aufgabe kann in Widerspruch mit den Zielen und Interessen der lernenden stehen, was ermöglicht, die Lernziele von den Lernenden selbst ergänzen zu lassen (vgl. Königs 2005, 71). Königs 2005 nennt weiters einige Bedingungen, die für einen auf Mehrsprachigkeit angelegten aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht zu erfüllen wären. Eine inhaltlich motivierte Kommunikation muss ermöglicht sein, Raum für lernerseitige Bewusstmachung von fremdsprachlichen Interaktionsstrukturen muss geschaffen werden können, der Aushandlungsprozess zwischen Interaktionspartnern muss angeregt werden und es muss Raum geschaffen sein für den Einbezug vorhandener Sprach und Sprachlernbewusstheit und damit für den bewusstmachenden Rückgriff auf vorhandene Wissensbestände (vgl. Königs 2005, 75).

Westhoff 2006 versucht Eigenschaften nachzugehen, die in Lernaufgaben die Wirksamkeit von Lernhandlungen bedingen. Dabei geht er zunächst auf das Verständnis der Lernaufgabe im ‚task-based-approach‘ ein, stellt in Folge die Aufgabeneinteilung nach Littlewood 2004 vor (vgl. auch Krenn 2007, 16) und konzentriert sich daraufhin auf die Intensität und Art der ausgelösten mentalen Handlungen im Sinne von ‚*learner involvement*‘.

Als Sprachlernaufgabe sieht er dabei, in Übereinstimmung mit Rod Ellis 2003 „jedes Mittel zum Auslösen inhaltsorientierten Sprachgebrauchs mit dem Ziel Fremdsprachenbeherrschung zu entwickeln.“ (Ellis 2003, 1 zit. nach Westhoff 2006, 61) Und diese sollte, Westhoff 2006 folgend, in der Interaktion der Konstituenten ‚Handlung – Inhalt – Aufgabe‘, welche er als wirksame Bestandteile der Lernaufgabe auffasst, betrachtet werden (vgl. Westhoff 2006, 62). Er führt aus, dass Lernen von Vokabeln und Sprachstrukturen effektiver ist, wenn die Lernhandlung inhaltsorientiert, d.h. in einem Zusammenhang ausgeführt, in dem Bedeutungsvermittlung das primäre Ziel der Übungshandlung ist. Denn sehr viele Merkmalkategorien haben einen Inhaltsbezug und durch die Miteinbeziehung möglichst vieler Bedeutungsaspekte können viel mehr verschiedene mentale Handlungen mit einbezogen werden. Um viele Merkmale in üblichen und frequenten Kombinationen zu gleicher Zeit im Arbeitsspeicher anwesend machen zu können, ist es notwendig Lernaufgaben zu entwerfen, „die so beschaffen sind, dass für die Ausführung die Benutzung von lebensechtem Sprachmaterial in einer lebensechten Anwendung notwendig ist“ (Westhoff 2006, 67). Westhoff hält fest, dass Aufgaben, die funktional sind in dem Sinne, dass sie einem Ziel dienen oder zu irgendeinem praktisch brauchbaren Ergebnis führen, die mentale Bearbeitung von Kombinationen semantischer und pragmatischer Merkmale wahrscheinlicher machen (vgl. Westhoff 2006, 66f.; Westhoff 2001, 690; Westhoff 1991, 206).



Letzteres erscheint mir in Hinblick auf einen souveränen Umgang mit Sprache im Sinne des ‚sich-verständlich-machen‘, ‚verstehen‘ und ‚verstanden werden‘ als dynamischen Prozess (weshalb diese in Anführungszeichen als Verben behandelt werden) entscheidend. Denn durch die Möglichkeit der Ausführung der Aufgaben in der Erlebniswelt der Lernenden können schon bestehende Kenntnisstrukturen leichter aktiviert werden (vgl. Kurtz 2006, 349), und dadurch wird die effiziente Einordnung und Verankerung in bestehendes Wissen gefördert. Zu Lernergebnissen, die später auch von vielen unterschiedlichen Reizen in der Außenwelt aktiviert werden können, führen Aufgaben, die das zu lernende Sprachmaterial in vielfältiger Form und Anwendung bearbeiten lassen, schließt Westhoff 2006. Die ‚Multi-Merkmal-Hypothese‘ ermöglicht es, erläutert Westhoff 2006 im Ausblick, bei den Analysen von Sprachlernaufgaben allgemeine Charakteristiken konkreter und detaillierter zu spezifizieren. Dieses erweitert die Möglichkeit Lernmaterial bewusster zu gestalten und auch die Qualität von vorliegendem Material systematischer und objektiver zu bewerten, wenn erwünscht (vgl. Westhoff 2006, 67) – genügend Gründe, um diese Hypothese in die vorliegende Arbeit, mit Hinblick auf ihren Kontext, einfließen zu lassen.

Westhoff 1991 befasst sich eingehender mit kommunikativen Strukturübungen und hält in Zuge dessen fest, dass es aus praktischen Gründen sinnvoll ist zwischen den Bezeichnungen ‚Übung‘ und ‚Aufgabe‘ einen Unterschied zu machen, da zwischen diesen keineswegs immer eine eins-zu-eins Beziehung besteht und manchmal auch aus der Aufgabe nicht eindeutig abzuleiten ist, zu welcher Lernaktivität sie führen soll. Die Aufgabe ist, was im Lehrbuch steht, die Übung ist die Lernaktivität. Bei der Entwicklung von Aufgabentypen ist demnach darauf zu achten, dass die Aufgaben zu möglichst eindeutigen und effektiven Lernaktivitäten führen. Dass es in der kommunikativ-methodischen Literatur nur wenige lerntheoretische Anhaltspunkte gibt, die erläutern, wie solche Aufgaben zu gestalten seien, merkt Westhoff 1991 ebenfalls an; dieses insbesondere, da der kommunikative Ansatz „vorwiegend linguistisch inspiriert, und der lerntheoretische Aspekt nicht seine entwickeltste Seite“ (Westhoff 1991, 208) ist. Es gibt nach Westhoff 1991 aber durchaus „lerntheoretische und didaktische Gründe [...] von Aufgaben zu verlangen, daß sie zu Übungsaktivitäten führen“ und dem Lerner die Möglichkeit zur Selbstäußerung zu geben, wo immer möglich (Westhoff 1991, 207f.). Die Aufgabe soll die Lerner dazu anleiten, sich auf die Bedeutung des zu verarbeitenden Sprachangebots zu konzentrieren; am besten so, dass diese Bedeutung im Rahmen der Lernaktivität funktional ist und möglichst mit den Interessen der Lerner übereinstimmt. Um zu vermeiden, dass sich der Lerner Fehler aneignet, sollte in die Übung eine Feedback-Möglichkeit eingebaut sein (vgl. Westhoff 1991, 214) auch aber um ‚Verständnis zu sichern‘. Schwerdtfeger 2001 verweist darauf, dass bei der Aufgabenstellung ebenso darauf zu achten ist, dass die Lernmotivation gefördert oder die Emotionen selbst gar sprachlich thematisiert werden (vgl. Schwerdtfeger 2001, 87).

Einige Schlüsse, die konsequent durchdacht, „einen nicht unansehnlichen Teil der üblichen Unterrichtspraxis in vielen Klassenzimmern in Frage stellen“ (Westhoff 1994, 50) zieht Westhoff 1994. Er hebt hervor, dass Ausgangspunkt bei der Unterrichtsgestaltung die Frage nach der effektivsten Lernhandlung sein muss, wobei die verwendeten Materialien nur insoweit funktional sind, wie sie die erwünschte Lernhandlung hervorrufen. Die Art der Aufgabe bestimmt, ob und was aus dem ‚Input-Material‘ gelernt wird, was zeigt, welche zentrale Gewichtung sowohl in der Aufgabe als auch in ihrer Formulierung liegt. Quetz 1995 verweist darauf, dass die Art, wie Lernende sich optimalen Input beschaffen ebenfalls zu Unterschieden im Lernerfolg führen kann (vgl. Quetz 1995, 17). Übungen sind, Westhoff 1994 folgend, mehr als bisher daraufhin zu analysieren, welche kognitiven Handlungen sie hervorrufen, was für Denkhandlungen sie veranlassen und was man bei der Ausführung dieser Handlungen lernt. Seine Überlegungen, exemplarisch an ‚Fragen zum Text‘ (Westhoff 1994, 50f.) gestützt, zeigen, dass die Aufgabe wichtiger ist als das Material mit dem die Aufgabe ausgeführt wird. Westhoff 1994 plädiert dafür zunächst eine lehrreiche Aufgabe und erst dann das Sprachmaterial zu suchen, mit dem man die Aufgabe gut ausführen kann (vgl. Westhoff 1994, 52). Eine Übungsaktivität ist effektiver, wenn der Auftrag einen Inhaltsbezug hat, der möglichst viele Ähnlichkeiten mit der Situation aufweist, in der das Gelernte angewendet werden kann bzw. die Übung im Rahmen einer echten, möglichst realistischen Kommunikation stattfindet, d.h. möglichst interaktiv ist und von einer Informationslücke ausgeht. Auch muss den Lernenden das Gefühl vermittelt sein, dass die Übung im Rahmen einer möglichst sinnvollen Aufgabe ausgeführt wird, wobei die Anwendung einer Strategie das Ausführen der Aufgabe erleichtert (vgl. Westhoff 1994, 52; Westhoff 2001, 688f. u. 690; Westhoff 1991, 206).

Obwohl in den 1990er Jahren vermehrt auf die Bedeutung der Signifikanz von Aufgabenstellungen für den Lernerfolg hingewiesen wurde, geht das Potential der Aufgabenstellung, anstatt für die Lerner persönlich relevant, bedeutsam und dadurch auch lernwirksamer zu werden, verloren (vgl. Krenn 2001, 55) – bemängelt Krenn 2001.

Dass in Hinblick auf konsequente Zielgruppenorientierung auch bei zweckmäßigem Kombinieren aus dem vorhandenen Materialangebot nur unter Verzicht auf Effizienz geschöpft werden kann, erläutert Kurtz 2006 (vgl. Kurtz 2006, 341). Sie zeigt auch eine Möglichkeit auf, wie eine Verbindung von Lernqualität und Zeitökonomie erreicht werden kann (vgl. Kurtz 2006, 348f.). Die Lerner-Aktivierung erfolgt durch die persönliche Bedeutsamkeit der Inhalte und durch die Form der Aufgabenstellungen, indem gesucht, erarbeitet, diskutiert und (re)strukturiert wird und „der Schwierigkeitsgrad und die Komplexität der verwendeten (Kon)Texte in Verbindung mit Motivation und sorgfältiger Aufgaben- und Feedbackgestaltung zu lernförderndem positiven Stress führt“ (Kurtz 2006, 349). Die Gestaltung des am Lerner eingesetzten Materials stuft Kurtz 2006 als einen Beitrag zur Verbesserung der

fremdsprachenunterrichtlichen Praxis in Hinblick auf den Lernerfolg ein; da die Gestaltung theoretische Forderungen wie Lernerzentriertheit und -autonomie, Motivation, Emotion/Empathie, kontextuelle Verankerung, Authentizität und Interkulturalität optimiert, diese umsetzt und anwendet. Die zielsprachliche Systematizität muss durch Aufgabenstellung, Aufgabengruppierung und Sequenzierung erkenntlich und nutzbar gemacht werden (vgl. Kurtz 2003, 5). Auf die Frage warum starke Zielgruppenorientierung von ‚L/Lmaterialien‘ so wichtig ist, antwortet Kurtz 2006 – da Lernen nur aufmerksamkeitsgeleitet eine nachhaltige Wirkung hinterlässt; womit schon die Hauptsache getroffen sei (vgl. Kurtz 2006, 343). Die Art und Vielfalt der Aufgabenstellungen ist nach Kurtz 2006 das, was Qualität, Erfolg und Atmosphäre des Unterrichts bestimmt (vgl. Kurtz 2006, 357). Im Sinne von Andeutungen skizziert sie in Folge, dass im Kleinen die Formulierung, im mittleren die Abwechslung und im großen die Sequenzierung von Aufgaben zentral ist. Für die Sequenzierung hält sie fest, dass diese das wichtigste und schwierigste Werkzeug ist, da es sich dabei gewissermaßen um die Progressionsplanung für den Kursablauf handelt. Die im Unterricht eingesetzten Materialien sollten nach Kurtz 2006 **„ernsthaft und authentisch, zielgruppenrelevant und bedeutsam, diskursfähig (nicht belehrend) und diskussionswürdig, umfangreich und vielfältig“** ((Hervorhebung durch) Kurtz 2006, 354) sein; eine geschickte Auswahl ist der Bearbeitung von Material vorzuziehen (vgl. Kurtz 2006, 355).

Dieses widerspricht keineswegs dem, was Westhoff 1994 ausgeführt hat, denn um Material geschickt auswählen zu können, muss deutlich sein, welche ‚Aufgaben‘ zugrunde liegen. Eine Bearbeitung, die am konkreten Material realisiert wird, kann erst erfolgen, wenn ‚Intention‘ und ‚Vorlage‘ realisiert sind.

Weshalb Kreativität alleine nicht ausreicht, dürfte durch die bisherigen Darlegungen deutlich geworden sein. Angebracht sei noch ein Zitat von Zydatiś 1993, um deutlich zu machen, dass Kenntnisse aus dem Bereich der Lerntheorie unentbehrlich sind: „Eine ‚kreative Aufgabenstellung‘ allein beschert dem Lehrer noch lange keine Lerneraktivierung und keine ‚kreativen Lernertexte‘.“ (Zydatiś 1993, 184) – Wenn dieses für kreative Aufgabenstellungen gilt, muss nicht erst gefragt werden, wie es sich mit nicht kreativen, aber durchaus gängigen Aufgabenstellungen verhält.

Die Verfügbarkeit eines Überblicks über Aufgabentypen, die zumindest eine grundlegende Orientierung bieten und sich fortbewegen von den in gängigen Lehrwerken üblichen und konventionellen Aufgabentypologien erscheint mir notwendig. Eine aufschlussreiche Übersicht dieser Art bietet Blei 2003; sie befasst sich mit Aufgaben in einer konstruktivistischen Lernkultur.

Aus den von Wolff 2000 aufgestellten Merkmalen des konstruktivistischen Lernkonzepts lassen sich nach Blei 2003 Anforderungen an Aufgaben zur Steuerung von Konstruktionsprozessen beim Fremdsprachenerwerb genauer bestimmen und ausdifferenzieren. Blei 2003 leitet aus jedem Merkmal eine Frage ab, die gleichsam als Kriterium für die Einschätzung der Aufgabenangemessenheit innerhalb eines konstruktivistischen Lernmodells dienen kann. – Ich werde hier zunächst die Fragen bzw. Kriterien anführen und daraufhin die von Wolff 2000 genannten Merkmale übernehmen, die von Blei 2003 angeführt wurden; um die Bezüge zu erhalten:

**„Wie wird der Lerner zur Selbsttätigkeit beim Wissenserwerb über die/in der fremde/n Sprache/Kultur mittels Aufgaben befähigt?“** – „Konstruktion als ein vom Informationsverarbeiter autonom gestalteter Prozess ist Grundlage aller kognitiven Prozesse.“

**„Welche Aufgaben unterstützen das Bedürfnis des Lerners nach Beherrschung einer fremden Sprache/Kultur, nach Erklärung inhaltlicher, struktureller und/oder funktionaler Zusammenhänge u. a. m.“** – „Konstruktion ist Zwang.“

**„Wie können Aufgaben das auf Vernetzung anzulegende interaktive Lernen fördern?“** – „Konstruktion ist Interaktion zwischen eingehender Information und vorhandenem Wissen.“

**„Lassen die Aufgaben genügend Raum für individuelles Sprachhandeln/für subjektive Bedeutungskonstruktionen?“** – „Konstruktion als Interaktion bewirkt subjektive Wissenskonstrukte.“

**„Wie können Aufgaben das entstehende Wissen des Lerners anreichern bzw. schöpferisch umwandeln?“** – „Konstruktion ist ein emergenter und damit ein kreativer Prozess.“

**„Welche Funktionen können Aufgaben bei der Konstruktion und Entstehung von Wissensstrukturen in einer/über eine Sprache/Kultur übernehmen?“** – „Lernen ist Konstruktion.“

(vgl. Blei 2003, 221)

Infolge dieser Kriterien bzw. Fragen bringt Blei 2003 in Abbildung eine Aufgabentypologie einer konstruktivistischen Lernkultur an und thematisiert auf dieser Basis, mit Beispielen zum fremdsprachlichen Deutschunterricht, Aufgaben in einem konstruktivistischen Lernmodell. Dabei verweist sie auf die Unterscheidung dreier Arten von Konstruktionsprozessen, wie sie Wolff 2000 anführt: „solche, die Interaktion zwischen vorhandenem Wissen und einhergehenden Informationen vorbereiten, solche welche diese Interaktion gestalten, und schließlich solchen, welche bewirken, dass das neu konstruierte Wissen in das Gedächtnis integriert wird.“ (Wolff 2000, 95 zit. nach Blei 2003).

Ich möchte die von Blei 2003 angegebene Aufgabentypologie einer konstruktivistischen Lernkultur separat erläutern (*Anhang 1*), da diese recht ausführlich ist und den Erläuterungen durch Blei 2003 nützliche Anhaltspunkte zu entnehmen sind. Die Abbildung werde ich bearbeiten und so darstellen, dass die Erläuterungen zu Orientierungszwecken übersichtlicher, nicht aber vollständig übernommen sind. Die Thematisierung erfolgt unter den Punkten: Aufgaben zur Reaktivierung des sprachlichen Vorwissens, Aufgaben zur Reaktivierung lernstrategischen Vorwissens, Aufgaben zur Restrukturierung neuen Wissens und Aufgaben zur Festigung neuen Wissens (siehe *Anhang 1*).

Eine Übersicht über Arbeitsaufträge, die für die Gruppenarbeit sinnvoll sind und aus dem Grad der Lenkung, welche die Lernenden durch die Aufträge erhalten, herausdifferenziert werden können, gibt Schwerdtfeger 2001. Es handelt sich um Arbeitsaufträge, in denen Entscheidungen getroffen werden müssen. Hierzu zählen geschlossene Arbeitsaufträge, in denen von den Lehrenden verbindlich festgelegt wird, was die Lernenden „wann und wie lange tun sollen“ (Meyer 1993, 218 zit. nach Schwerdtfeger 2001, 122). Arbeitsaufträge, in denen Entscheidungen getroffen werden müssen, können auch offen sein, was meint, dass in diesem Aufgabentyp ein allgemeiner Auftrag erhalten ist bzw., dass sie nicht durch detaillierte Aufgabenstellungen gelenkt werden. Als drittes sind freie Arbeitsaufträge möglich, womit gemeint ist, dass sie „verbindliche Vereinbarungen über die Einleitung oder Fortsetzung der Gruppenarbeit“ (Meyer 1993, 200 zit. nach Schwerdtfeger 2001, 127) enthalten.

Schwerdtfeger 2001 macht deutlich, dass die Aufgabenstellung vom Sprachniveau, von der Zielsetzung, den zu Verfügung stehenden Lernstrategien und auch den sozialen Kompetenzen der Einzelnen wie der Gesamtgruppe abhängen. Dieses berücksichtigend, hält sie es für sinnvoll abwechselnd alle Möglichkeiten der Binnendifferenzierung anzuwenden. – Um hier fortfahren zu können, sei dem folgenden Kapitel einiges vorweggenommen. Entscheidet man sich für binnendifferenzierende Vorgehensweisen, ist wichtig, dass die einzelnen Schritte der Planung des Unterrichtsablaufs genau festgelegt sind. Auch, dass bedacht worden ist, wie und ob die differenzierte Arbeit in den Unterricht mit der konkreten Lerngruppe integriert werden kann, bzw. dass unterschiedlich viel Zeit zur Bearbeitung der Aufgaben benötigt wird und deshalb andere Aufgaben bereitgehalten werden sollten (vgl. Schwerdtfeger 2001, 115).

Für die Formulierung von Aufgaben in einem binnendifferenzierenden Unterricht, sind dann sowohl Aufgabenstellung wie auch Thema so klar wie möglich schriftlich festzuhalten. Die Aufgabenstellung ist dabei unbedingt vor der Gruppenbildung zu geben, um gewährleisten zu können, dass die Aufmerksamkeit auf die Aufgabe gerichtet wird. Genau festgelegt werden muss, wo sich welche Gruppe trifft, wie viel Zeit den Gruppen zu Verfügung steht und zu klären ist, ob die Ergebnisse in der gesamten Gruppe vorgestellt werden und – wenn ja – in welcher Form. Ist die Gruppenarbeit ausgewertet, sollten die Gruppenprozesse mit ihren Vor- und Nachteilen und auch die Einteilung mit den Lernenden besprochen werden (vgl. Schwerdtfeger 2001, 104). Anhand dieser Erläuterungen lässt sich schließen, dass der Umgang mit Aufgaben in einem binnendifferenzierendem Unterricht um einiges komplexer ist, als dieses in der Alltagspraxis der Sprachvermittlung bisher verstanden wird. Daraus erst ergibt sich für mich die Notwendigkeit dieses Beitrages und des Themas.

## **4.2. DIFFERENZERFAHRUNGEN**

‚Innere Differenzierung‘ oder auch ‚Binnendifferenzierung‘ bezeichnet nach Kilian 1995 das Bemühen, Lernende mit unterschiedlicher Leistung, Leistungsvermögen, Motivation, Neigung sowie Lernfähigkeiten zu fördern, zur Kooperation in der Lerngruppe und zu mitbestimmten Lernformen zu bewegen und damit die Verallgemeinerung des Fremdsprachenlernens in der Unterrichtspraxis zu entwickeln. (Kilian 1995, 43; Tönshoff 2004, 227f.; Schwerdtfeger 2001, 105) Obwohl dieses Thema für die Praxis recht relevant ist, wird in der Fachliteratur vergleichsweise wenig darüber geschrieben (vgl. Vielau 1995, 76).

Ich möchte hier einige Beiträge, die Binnendifferenzierung mit einbeziehen. Die Relevanz der Binnendifferenzierung soll dabei als Art erster Orientierungsimpuls aufgefasst werden, um Vertiefung zu ermöglichen und sie deutlicher für die Unterrichtspraxis hervorzuheben. Wenn auch nicht auf alle Einzelheiten eingegangen werden kann, können einige bedeutende erwähnt und mögliche Missverständnisse relativiert werden. Begonnen sei mit der bereits thematisierten ‚Individualisierung‘.

Individualisierung des Unterrichts ist notwendig; notwendig ist auch zu akzeptieren, dass unterschiedliche Lernverläufe ‚normal‘ sind und Lernprozesse nicht nur ungleichmäßig sondern auch ungleichzeitig verlaufen. Das alles ist aber auch Voraussetzung für das erfolgreiche Unterrichten heterogener Lerngruppen (vgl. Vielau 1995, 75). Göbel 1987 hebt hervor, dass Individualisierung vernünftigerweise in Lerngruppen stattfinden soll und eine solche in Lerngruppen stattfindende Individualisierung ist mit ‚Binnendifferenzierung‘ bezeichnet (vgl. Göbel 1987, 239). Binnendifferenzierung als didaktisches Prinzip, welches allen Lernenden gemäß ihren Vorkenntnissen, Fähigkeiten, Interessen etc. ermöglicht lernen zu können, und kooperatives Lernen fördert, kann nur von der Lerngruppe insgesamt geleistet werden. Sind die Unterschiede in Fertigkeiten und Kenntnissen extrem, ist eine Außendifferenzierung angebracht (vgl. Göbel 1987, 238). Binnendifferenzierung jedoch meint all jene Differenzierungen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Lerngruppe vorgenommen werden, wobei nicht automatisch alle Maßnahmen, die innerhalb eines Raumes stattfinden Maßnahmen der Binnendifferenzierung sind. Von Bedeutung sind bei binnendifferenzierenden Vorgehensweisen die Erhaltung des gemeinsamen Lerngegenstandes und die Transparenz des Geschehens für die Lernenden (vgl. Demmig 2002, 312).

Tönshoff 2004/2005 thematisiert Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht und versteht unter ‚Binnendifferenzierung‘ die Gesamtheit der unterrichtsorganisatorischen und didaktisch-methodischen Maßnahmen, „die innerhalb einer Lerngruppe mit der Intention ergriffen werden, die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen und individuell angemessene Lernprozesse zu ermöglichen.“ (Tönshoff 2004, 227)

Für eine zeitlich begrenzte Phase wird dabei die feste Lerngruppe aufgehoben und den gebildeten Untergruppierungen werden inhaltlich und/oder methodisch unterschiedliche Aufgaben bzw. Lernangebote vorgelegt (Tönshoff 2004, 227; Göbel 1987, 239). Jeder Kleingruppe innerhalb der gesamten Lerngruppe kann der gleiche Arbeitsauftrag erteilt werden oder die Kleingruppen werden differenziert, wodurch sie unterschiedliche Aufträge bearbeiten und zu unterschiedlichen Zielen kommen, was den Fall einer zieldifferenzierten Binnendifferenzierung darstellt (vgl. Schwerdtfeger 2001, 105; Tönshoff 2005, 13). Ziel ist, führt Vielau 1995 an, die subjektorientierte Förderung subjektiv optimaler Lernwege (vgl. Vielau 1995, 76). Klar muss auch sein, dass die Prozessorientierung das Ziel ist, da Gruppenarbeit stets zu einem greifbaren Ergebnis führen soll. Der eingebaute ‚Zwang zur Kooperation‘ (vgl. Vielau 1995, 78) und somit zur Interaktion ist neben der Aufgabenstellung, von der vieles abhängt, ein wesentliches Merkmal. Dass zwischen den individuellen Lernern erhebliche, sehr anders geartet bedingte Unterschiede bestehen, sei hier noch einmal wiederholt.

Alternative Konsequenzen, die hieraus für den Fremdsprachenunterricht zu ziehen sind, nennt Tönshoff 2004, beziehend auf Faerch/Haastrup/Phillipson 1984. Ich möchte hier nur die mir sinnvoller erscheinende Konsequenz einbeziehen: man versucht den Unterricht so zu gestalten, dass möglichst alle Lerner (mit ihren unterschiedlichen Lernstilen) davon profitieren, denn eine derartige Orientierung erlaubt dem Einzelnen, eigene Lernwege zu gehen. – Über Selektion, Modifikation und Einflussnahme auf die unterrichtliche Interaktion verschaffen sich die Lernenden selbst Lerngelegenheiten.

Vor diesem Hintergrund erscheint Tönshoff 2004 Binnendifferenzierung als konstitutives Element eines konsequenten lernerorientierten Fremdsprachenunterrichts, eines lernerorientierten Fremdsprachenunterrichts, der sich um methodische Diversifikation bemüht und einer kleinschrittig arrangierten Input-Output-Steuerung entgegenwirkt. Denn zentrale Bedeutung gewinnen hier inhaltlich und/oder sprachlich offene Aufgabenstellungen, welche entsprechende Freiräume lassen und nach individuellen Fähigkeiten verarbeitet werden können. Offene binnendifferenzierende Lernarrangements schaffen den Rahmen, in dem sich das selbsttätige Lernen im Unterricht auf verschiedenen Lernpfaden entfalten kann; Strategietraining ist bei der Autonomieförderung als Auswahlangebot zu verstehen (vgl. Tönshoff 2004, 228f.). Schwerdtfeger 2001 hebt die Möglichkeit zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen hervor und fasst für die Gruppenarbeit zusammen, dass wenn die Lerner in Gruppen arbeiten, die Ziele für sie besser erreichbar sind; denn eine Gruppe bietet mehr Möglichkeiten zum Ausprobieren und Lernen von anderen (vgl. Schwerdtfeger 2001, 89). Binnendifferenzierung bietet folglich die Möglichkeit den Lernprozess für verschiedene Lernende unterschiedlich zu gestalten; nach Vielau 1995 muss allerdings gewährleistet bleiben, dass in einer heterogenen Lerngruppe alle in nachvollziehbarer Weise profitieren können.

Sind die Unterschiede zu groß und existiert kein gemeinsames sinnvolles Fundament mehr, die Konstellation wird unproduktiv (vgl. Vielau 1995, 79; Göbel 1987, 238). Differenzierende Maßnahmen können sich generell auf eine große Zahl didaktisch-methodischer Aspekte beziehen. Tönshoff 2004 verweist auf einige inhaltliche, methodische und mediale Differenzierungsaspekte, die in differenzierenden Maßnahmen in vielfältiger Weise kombiniert auftreten können. Exemplarisch führt er an: die Art der Inhalte, den Umfang und die Portionierung des Lernstoffs, Aufgaben- bzw. Übungstypen, die Komplexität und den Schwierigkeitsgrad von Übungsaufgaben. Er nennt weiters Lernmaterialien und Medien, den Umfang sprachlicher Hilfestellungen, die Intensität und den zeitlichen Umfang der lehrerseitigen Zuwendung, die Zeit für die Vorbereitung und Bearbeitung von Aufgaben. Auch Lernorte, Lernstile bzw. Lernwege, die erwartete Selbständigkeit bei der Vorbereitung, die Bearbeitung und Evaluation der fremdsprachlichen Lernaktivitäten, die Beteiligung von Lernern bei der Erarbeitung von Materialien und der Bereitstellung von Lernangeboten wie der Einsatz unterrichtlicher Sozialformen sind einige der möglichen Differenzierungsaspekte (vgl. Tönshoff 2004, 229f.).

Weitere hilfreiche Entscheidungsfelder sind nach Tönshoff 2005 die Lernzielgleichheit bzw. Lernzieldifferenz, wobei mit Binnendifferenzierung erreicht werden kann, dass alle Lerner auf unterschiedlichen Lernwegen die Ziele tatsächlich erreichen. Als zweites Entscheidungsfeld ist die Steuerungsverantwortung zu nennen, wobei im Spannungsfeld zwischen der notwendigen Steuerung und der zunehmenden Öffnung des Unterrichts grundsätzlich drei Möglichkeiten bestehen. Dass die Steuerungsverantwortung alleine bei der Lehrkraft liegt, die Festlegungen kooperativ erfolgen oder die Entscheidungen weitgehend durch die einzelnen Lerner oder mehrere zusammen selbst gesteuert wird. Ein drittes Entscheidungsfeld bilden die Zuweisungskriterien. Für die Zuweisung der Lerner zu unterschiedlichen Gruppen und Lernaktivitäten kommen folgende Kriterien in Frage: die Voreinschätzung bezüglich der generellen Leistungsfähigkeit in der Fremdsprache, die speziellen Lernschwierigkeiten bzw. Lernrückstände, der Lerntyp bzw. der kognitive Stil, ebenso Lernstrategien, Vorwissen oder besondere Fähigkeiten, Interessen bzw. Neigungen der Lerner, die Muttersprache und auch soziale Gesichtspunkte. Bezüglich der zeitlichen Dimension von Binnendifferenzierung, welche als viertes Entscheidungsfeld angeführt ist, kann ebenfalls unterschieden werden. Zum einen zwischen der ungeplanten, punktuellen Binnendifferenzierung, die aus der jeweiligen Unterrichtssituation heraus, ad hoc und in aller Regel für sehr begrenzte Zeit stattfindet, zum anderen zwischen der geplanten aber kurzfristigen Binnendifferenzierung, die auf eine bestimmte Phase einer spezifischen Unterrichtseinheit beschränkt ist. Und als dritte Möglichkeit ist die längerfristig geplante bzw. regelmäßige Binnendifferenzierung zu nennen (vgl. Tönshoff 2005, 14).



Neben der Differenzierung nach dem Sprachniveau, welche Schwerdtfeger 2001 als die bekannteste Differenzierung anführt, zeigt sie weitere Differenzierungsmöglichkeiten auf. Möglich und sinnvoll nennt sie exemplarisch eine Differenzierung bei der Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernertypen durch verschiedene Aufgabenstellungen und durch unterschiedliche Sozialformen; sie behandelt weiters die Differenzierung nach Themenbereichen (107ff.), Aufgabenstellungen (109ff.), Sozialformen (111f.), Leistungsniveau (112f.), Lernwegen (113f.) und die Differenzierung nach Verfügung über Lernstrategien (115). Ich möchte hier lediglich die Differenzierung nach Sozialformen kurz thematisieren und auf die Differenzierung nach Aufgabenstellungen später eingehen.

Bezüglich einer Differenzierung nach Sozialformen nennt Schwerdtfeger 2001 als übergeordnetes Ziel die Förderung der individuellen Fähigkeiten und Interessen bzw. die Vermeidung von Benachteiligung Einzelner/einzeller Gruppen oder Isolation von der Gesamtgruppe (vgl. Schwerdtfeger 2001, 111; Göbel 1987, 243). Vielau 1995 verweist darauf, dass in heterogenen Lerngruppen Kooperation bestens dafür geeignet ist wichtige und durch typische Sozialisationsabläufe eher verschüttete extrafunktionale Qualifikationen zu fördern. Exemplarisch nennt er Teamfähigkeit, zielorientierte Kommunikation und Kooperation sowie Toleranz und Empathie im Umgang mit anderen Menschen (vgl. Vielau 1995, 79). Göbel 1987 verweist darauf, dass wechselnde soziale Kontakte die Lernprogression der einzelnen Lerner erheblich ändern können, vor allem aber Kleingruppenarbeit nicht gleich mit Binnendifferenzierung gleichzusetzen ist, sondern ein erster Schritt ist, Kommunikationschancen zu eröffnen (vgl. Göbel 1987, 238f.).

Prinzipien, wie im Fremdsprachenunterricht mit wechselnden Sozialformen von Lehrenden erreicht werden kann, dass auch schwächere Lernende angemessene Lerntechniken und Lernstrategien entwickeln, stellt Schwerdtfeger 2001, sich auf Ehrmann 1996 stützend, zusammen. Der Lernstoff soll möglichst ein wesentliches Element enthalten, bei dem Neues mit bereits Bekanntem verbunden werden kann. Außerdem sollte der Lerngegenstand so gewählt werden, dass er für die Lernenden eine persönliche Bedeutung hat. Bevor die Aufgabe in Angriff genommen wird, sollten die Lerner einen Überblick über alles, was mit der Aufgabe verbunden ist, haben, was voraussetzt, dass sie Gelegenheit erhalten, sich mit der Aufgabe vertraut zu machen. Was wann und wie intensiv gelernt wird, soll vom Lerner selbst festgelegt werden, die Lernaktivitäten sollen so viel wie möglich mit den Situationen zu tun haben, in denen die Lerner die Sprache brauchen, wobei etwas Neues zunächst mit dem Lernstil erarbeitet werden soll, mit dem sie sich am wohlsten fühlen. Allenfalls sollen Lerner sich nicht nur auf die Aufgabe konzentrieren, sondern auch zum ‚periphränen Lernen‘ ermutigt werden. Die Lernstrategien sollten der Aufgabe gemäß und für den Lerner angemessen sein. (vgl. Schwerdtfeger 2001, 49)

Binnendifferenzierung in ihren Realisierungsformen spiegelt das jeweilige Grundverständnis von institutionellem Fremdsprachenlernen und ist nach Tönshoff 2005 nicht eine rein organisatorische Frage. Zu den qualitativen Anforderungen an Lehrkräfte zählt er in diesem Zusammenhang lerndiagnostische Fähigkeiten, didaktisch-methodische Flexibilität, Ideenreichtum und vielfältige, auch kurzfristige Anpassungsleistungen (vgl. Tönshoff 2005, 14f.). Krumm 1993 macht deutlich, dass die kooperative Binnendifferenzierung bzw. die innere Differenzierung als ein sinnvoller Weg entwickelt werden kann, die individuellen Lernbedürfnisse und die vorgegebenen Lernziele und Lernwege aufeinander zuzubewegen (vgl. Krumm 1993, 106).

Ganz entscheidend in diesem Zusammenhang wirkt der Hinweis von Tönshoff 2005, dass Lehrwerke, in denen man um eine Lernwegdifferenzierung bemüht ist, im Sinne von Bereitstellung unterschiedlicher Übungen für unterschiedliche Lerntypen und eines zusätzlichen Angebotes für Lernschwächere, bis heute die Ausnahme sind. Und hierin ist die eigentliche Notwendigkeit lernwirksamer Unterrichtsmaterialien um einiges stärker begründet, als durch die exemplarisch angegebene Aussage von Neuner 1994.

## **5. AUSBLICKE UND SCHLUSSFOLGERUNGEN**

Das Interesse für den bearbeiteten ‚Materienkomplex‘ hat sich im Laufe meiner Beschäftigung mit fremdsprachlichem Unterricht entwickelt. Es entstammt Erfahrungen aus der Praxis, aber auch aus Möglichkeiten, die sich mir durch wissenschaftliche Zugänge geboten haben. Interaktionen, die an die fremdsprachenunterrichtliche Praxis gebunden waren, haben mir in einem gänzlich neuen Licht fundiertes Wissen und Wissen um Zusammenhänge dargestellt.

In der hier vorliegenden Arbeit habe ich versucht, mich mit der Frage auseinanderzusetzen, woraus sich für die fremdsprachenunterrichtliche Praxis die Notwendigkeit lernwirksamen Unterrichtsmaterials ergibt, und begründet, welche Prinzipien bei der Gestaltung berücksichtigt werden sollten, will dieses lernwirksam sein und eingesetzt werden. Dabei habe ich versucht, aus möglichst vielen angrenzenden Kontexten Hinweise und Bezüge ausfindig zu machen, um diese in einen für meine Fragestellung relevanten Kontext integrieren zu können, um begrenzten Betrachtungsweisen und einseitigen Schlussfolgerungen entgegen zu können.

In der Einleitung hatte ich gefragt, woraus sich für den Fremdsprachenunterricht die Notwendigkeit lernwirksamen Unterrichtsmaterials ergibt und begründet. Über drei Kapitel hinweg habe ich versucht, eine Antwort auf diese Frage zu geben. Dabei wurden auch Prinzipien, die bei Gestaltungsmöglichkeiten berücksichtigt werden sollten, um Unterrichtsmaterialien lernwirksam zu machen, thematisiert. Da Unterrichtsmaterial in einem Zusammenhang mit einer durch Individuen bedingten Heterogenität betrachtet werden muss, war es vor allem notwendig, den eher ‚kognitiven‘ Bezugspunkten soziokulturelle Punkte entgegenzuhalten, um verständlich machen zu können, woraus sich die Notwendigkeit begründet und infolge ergibt. Gleiches gilt für die Dimension ‚Steuerung‘ als dritten Komplex.

In Anbetracht des an und auch für sich äußerst komplexen Hintergrundes, auf dem das Feld zu positionieren und der bei der Auseinandersetzung mit dem gestellten Thema zu berücksichtigen ist, schien es mir konsequent und logisch, zumindest drei Komplexe aus dem Hintergrund in die Auseinandersetzung mit einzubeziehen. Eine Betrachtung unter der Einbeziehung von weniger als drei Dimensionen genügt nicht, um ein ‚Feld‘ begründen zu können. Sie ermöglicht nur eine Linie zu ziehen, auf welcher Punkte aneinandergereiht eine ganz konkrete Reihenfolge einnehmen müssen, um eine Verbindung zwischen den Punkten herstellen zu können.

Festhalten möchte ich, dass dem Beitrag eine Lern(er)orientierung zugrunde liegt. Und wenn der Anschein erweckt wird, dass auf eine Individualisierung abgezielt wurde, kann ich dieses nicht bestreiten. Die Individualisierung, auf welche abgezielt wird, ist von ihrer Art her eine in der Lerngruppe kooperativ stattfindende.

Wichtig war mir, Bezug nehmend auf konstruktivistische Theorien, aufzuzeigen, dass Prozesse der Auseinandersetzung und auch der Interaktion von entscheidender Bedeutung sind, und dass diesen mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden ist. Besonders wichtig dabei ist die Selbsttätigkeit der Lerner. Unterrichtsmaterialien müssen also Aufgaben bieten können, durch welche den Lernern ermöglicht ist, sich auseinandersetzend und erkenntnisorientiert mit ihnen zu beschäftigen; und der Grad der Auseinandersetzung hängt in hohem Maße von der Aufgabenstellung ab.

Wird „wirksame“ Lerntätigkeit wie eben beschrieben verstanden, muss bei Unterrichtenden Kompetenz und Fähigkeit vorhanden sein, um beurteilen zu können, welche Lernprozesse durch die Aufgabenstellung evoziert und initiiert werden können, was, und inwieweit, diese einen Fortschritt für die Lerner bedeuten können, was man damit und dadurch alles lernen kann bzw. was nicht mit ihnen gelernt werden kann. Die Wege und Möglichkeiten, wie man lernen kann, sind zahlreich und ‚lernerabhängig‘ unterschiedlich. Möglicherweise tut man auch gut daran zu arbeiten, dem Verständnis von Lernen eine andere Perspektive zu geben, z.B. indem man aufzeigt, dass Lernen auf vielfältige Weise durch Auseinandersetzung stattfinden kann, die Kontexte relevant für die Lerner ‚macht‘ im Sinne von Hinweisen, im Falle, dass sie sich dessen nicht bewusst sind, da sie nicht um die Möglichkeiten, den Bedarf und die Notwendigkeit wissen. Die Auseinandersetzung muss allenfalls zu einer Entwicklung der Kompetenzen der Lerner beitragen.

Die neuen Wege in Bezug auf lernwirksames Unterrichtsmaterial und auch den Umgang mit Diversität standen im Brennpunkt meiner Auseinandersetzung mit dem Thema. Vor allem, wenn man die Möglichkeiten mit einbezieht, die durch das Internet eröffnet wurden, wird deutlich, dass man sich konkret mit qualitativ hochwertigen Materialien auseinandersetzen kann. In professionellen Arbeitsgruppen könnte vielfältiges bzw. reichhaltiges und unterschiedliches Material zusammenkommen, das entsprechend und kompetent durch Aufgabenstellungen angereichert werden kann, wobei in erster Linie darauf zu achten ist, ob man mit diesen Materialien gut lernen kann. Diese Materialien sollten für alle zugänglich sein, d.h. im Internet präsent, dynamisch und wachsend und diesem so entnehmbar, dass sie möglichst übersichtlich und kompakt genutzt werden können. Aufgezeigt werden sollte, was diese Materialien erlauben und konkret ermöglichen. Bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien sollte bedacht werden, dass es sich um Material handelt, mit dem Lernprozesse beeinflusst werden. Wie ebenfalls bereits festgehalten, gilt es, sich die Frage zu stellen, ob man damit gut lernen kann und inwieweit und wie die Vorstellungen der Zielkultur dadurch modelliert werden. Das ‚Was‘, welches man lernen kann, ist nicht unbedeutend, das ‚Wie‘ hat aber in jeder Hinsicht Vorrang.

Besondere Aufmerksamkeit ist vor allem den enthaltenen Impulsen, den Aufgabenstellungen mit ihren differenzierenden und differenzierten Möglichkeiten, die sie bieten, zu widmen, um das Material optimal zu nutzen, unter dem Aspekt, dass es sich um in Zusammenhänge zu bringende Elemente und Details aus der Zielkultur handelt. Differenzierende und individuelle Lösungsmöglichkeiten sollten initiiert werden, ohne dass dabei die Weiterentwicklung von Kompetenzen unbeachtet bleibt.

Das Übungsangebot, welches sich durch die Auftragsstellung bzw. die Aufgabenstellung und auch die Impulse ergibt, sollte verschiedensten kooperativen Sozialformen ebenso Rechnung tragen und diese berücksichtigen wie auch der (immer) individuellen Auseinandersetzung. Die Übungstypologien sollten Kreativität und Binnendifferenzierung erlauben, die Kooperation und Austausch nicht unterbinden. Dem Lernprozess sollte soweit Aufmerksamkeit entgegengebracht werden, dass er die Lerner befähigt effizient und sinngestaltend zu handeln, um ihnen nachhaltiges Können und auch Wissen mitgeben zu können, welches zumindest erkennbar sein sollte, wenn schon nicht produktiv verwendet.

Werden mentale Handlungen, Interaktion und auch Kommunikation durch Unterrichtsmaterialien gesteuert, und hängt von ihnen in hohem Maße ab, inwieweit die Möglichkeit gegeben wird - über die Herausbildung der Fertigkeiten - Kompetenzen zu entwickeln, sollte der fremdsprachliche Unterricht auf Konstruktionsprozessen aufbauen. D.h. Unterrichtsmaterial sollte darauf ausgerichtet sein, auf Konstruktionsprozesse hin handeln zu können. Wenn der fremdsprachliche Unterricht auf Lernaufgaben beruht, müssen auch die Aufgabenstellungen bzw. die Arbeits-/Handlungsaufträge näher betrachtet werden, weil sie die wichtigsten Elemente der Unterrichtsmaterialien bilden. Sie müssen Lernprozesse initiieren und evozieren können, wobei unter Prozess eine Auseinandersetzung und keine punktuelle Zuordnung zu verstehen ist.

Der vorliegende Beitrag kann als Vernetzungsversuch nahe beieinander liegender und teilweise übergreifender Bezugsbereiche verstanden werden, die sich in unterschiedlichsten Forschungskonzepten als relevant erwiesen haben oder zumindest als relevant ausgesprochen wurden. Durch die Darlegungen sollte es möglich geworden sein, sich eine erste Orientierung über komplexe Zusammenhänge zu verschaffen und auf Details aus der Fachliteratur aufmerksam zu werden. Auch wenn viele andere Dimensionen ebenfalls eine wichtige Rolle im vorliegenden Kontext spielen, habe ich diese nicht ausführlicher thematisiert, doch wo dies möglich war, zumindest mit angedeutet. Durch exemplarische Darlegungen aus der Fachliteratur habe ich versucht, die in der Themenstellung genannte Notwendigkeit zu begründen und auch durch exemplarische Bezugnahme Antworten auf Fragen zu finden, die ich im Laufe der Arbeit in ‚Subkontexte‘ festgehalten habe. Die vorliegende Arbeit ist lediglich als ein Beitrag zu verstehen, der insofern relevant ist, als versucht wurde,

einen Überblick über Erkenntnisse, die verstreut über die Fachliteratur zu finden sind, zu ermöglichen, und zwar so, dass möglichst relevante Beiträge und verschiedenste Perspektiven dargestellt wurden, wobei die Art nur eine mögliche Art der Integrierung bildet. Weitere Möglichkeiten sind nicht ausgeschlossen und sollen auch nicht ausgeschlossen bleiben. Diese Arbeit ist als exemplarischer Impuls mit dem Charakter einer Momentaufnahme zu betrachten. Aus ihr geht hervor, was zumindest einige Aspekte sind, die mitbedacht werden sollten, handelt man im fremdsprachlichen Unterricht, der ohne Unterrichtsmaterialien nicht auskommt.

Zu Beginn des Schreibprozesses an dieser Arbeit, nachdem ich mich mit der Fachliteratur auseinandergesetzt hatte, schien es mir ‚nicht so kompliziert‘, die wichtigsten Punkte schriftlich in einen Zusammenhang zu bringen. Doch schon bald darauf erwies sich dieses als recht schwierig, da der Unterschied zwischen dem, was ich ‚rezeptiv‘ festgehalten hatte, und dem, was es ‚produktiv‘ festzuhalten galt, größer wurde. Jene intensive Auseinandersetzung mit der Fachliteratur, die ich eingangs erwähnt hatte, wandelte sich mehr und mehr zu einer vergleichsweise ‚oberflächlichen‘. Bald musste ich ebenfalls erkennen, dass aufgrund der anwachsenden und hinzuzuziehenden Verweise Varianten, die mir anfangs klar und transparent erschienen, verworfen werden müssen. Ich habe mehrere Varianten verworfen, bis ich mich gezwungen sah, mich mit zumindest einer annähernd zufrieden zu geben; auch blieb nur zu akzeptieren, dass ich nicht alles, was ich sagen und einbringen möchte, einbringen kann. Folglich habe ich eliminiert und den verbleibenden ‚Rest‘ soweit wie möglich reduziert; das ursprüngliche Konzept wurde auf diese Weise in mehreren Ansätzen mehrmals überarbeitet. Ob ich persönlich bei der praktischen Ausführung einer Lehrtätigkeit unabhängiger, effizienter und kompetenter handeln kann, wird sich erweisen. Was bisher nicht erwähnt und festgehalten wurde, ist der Hinweis auf Aktionsforschung, die zu empfehlen ist, will man seine ‚Sache‘ besser machen können; diesbezüglich ist der Beitrag von Boeckmann 2007c als Einstieg empfehlenswert.

Nachdem schon nahezu alles Wichtige auf die eine oder andere Art und Weise festgehalten ist, in dem einen oder anderen Kontext, habe ich mich dazu entschlossen meine eigenen Theorien in den Hintergrund zu stellen. Um mit Distanz be(tr)achten zu können – dieses war ein Vorsatz aus der Einleitung, dem ich erst später wirklich nachgekommen bin, nachdem ich die subjektiven Theorien eliminiert hatte – auch aber um eine Interpretation in dem mir zu Verfügung stehenden Platz zu versuchen. Somit befindet sich das mir Bedeutende aus der Fachliteratur, aus meiner Perspektive heraus betrachtet, ‚unter einem Dach‘ festgehalten. Es handelt sich bei diesem Beitrag um eine Momentaufnahme, die statisch gesehen auch ganz anders hätte ausfallen können. Jene Kommentare, die ich von Seiten der jeweiligen Verfasser mit Fokus auf die ‚Unterrichtenden‘ einbezogen habe, halte ich mir zunächst vor Augen und betrachte sie als Leitlinien meines Handelns. Ich sehe sie weiters als

Anregungen an, die Hinterfragung und Reflexion evozieren und somit einen Fortschritt in Hinblick auf ein Umdenken und das Hervorbringen neuer Ideen ermöglichen. Die gefundene ‚Kritik‘ an den ‚Unterrichtenden‘, für die ich dankbar bin, halte ich für angemessen formuliert, gerade weil sie so direkt in ihren Formulierungen festgehalten wurde.

Eine Vernetzung von ausfindig gemachten Lösungsansätzen liegt aus einer Perspektive mit dieser Arbeit vor, wenngleich diese mich, wie eben erläutert, was die Gesamtheit betrifft, nicht vollkommen zufrieden stellt. Die vorliegende Arbeit bringt letztendlich eine Auseinandersetzung mit exemplarischen Beiträgen aus der Fachliteratur, die in einem neuen Kontext Interpretation erfahren haben, auch wenn ursprünglich mehr ‚subjektive Theorie‘ von meiner Seite aus anzutreffen war. Ich habe letzten Endes hier jedoch vor allem jene Beiträge behandelt, welche mein Denken während der Vorbereitung mitgeprägt haben, wenn auch graduell unterschiedlich in der Gewichtung. Viele meiner Ansichten habe ich im Laufe der Auseinandersetzung mit der Literatur antreffen können, was aber keineswegs zur Resignation geführt, sondern gezeigt hat, dass ich mit meinen Auffassungen und Erwartungen nicht falsch gelegen habe und vor allem nicht alleine bin. Auch gehöre ich einem vielleicht noch zu kleinen Kreis an, dessen Auffassungen, Ansichten und Argumente von der Mehrheit noch zu wenig Beachtung geschenkt wird; doch dies soll mich nicht hindern, mich selber in dieser Richtung weiter zu entwickeln.

## **6. LITERATURVERZEICHNIS**

Abel, Fritz (2000): **Interaktion und menschliche Sprachkompetenz.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* 11–19.

Abendroth-Timmer, Dagmar (2000): **Lernziel “interkulturelle Kompetenz“ oder: Wie zeitgemäß sind unsere Lehrwerke?** In: Fery, Renate/Raddatz, Volker (Hrsg.): *Lehrwerke und ihre Alternativen.* 35–45.

Aguado, Karin (2008): **Wie beeinflussbar ist die lernersprachliche Entwicklung? Theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse, didaktische Implikationen.** In: *Fremdsprache Deutsch* 38 (‘Sprachen lernen – Theorien und Modelle’). 53–58.

Apeltauer, Ernst (2001): **Zweitsprachenerwerb als Lernaktivität I: Lernersprache – Lernprozesse – Lernprobleme.** In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 1. Halbband, Art. 69, 677–684.

Apeltauer, Ernst (1987): **Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb.** In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht.* 9–50.

Apeltauer, Ernst (Hrsg.) (1987): **Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht.** Ismaning: Hueber.

Bärenfänger, Olaf (2006): **Lernmanagement: Grundzüge einer Didaktik hybrider Lernprozesse.** In: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hrsg.): *Umbrüche.* 249–274.

Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hrsg.) (2006): **Umbrüche.** Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. (= *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 76)

Barkowski, Hans (2006): ***Processability – Words & Rules – Konnektionismus: Drei Modellierungen der Sprachverarbeitung und ihre Bedeutung für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen.*** In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Schwerpunkt: Innovationen – neue Wege im Deutschunterricht.* 27–42.

Barkowski, Hans (2003): **Zweitsprachenunterricht.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Art. 26, 157–163.

Barkowski, Hans (2001): **Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Zweitsprache.** In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 2. Halbband, Art. 83, 810–827.

Barkowski, Hans (1999): **Forschungsthema Lehr- und Lernmaterialien.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* 9–16.



Barkowski Hans (Hrsg.) (1998): **Deutsch als Fremdsprache – weltweit interkulturell? Standpunkte, Untersuchungen und Beispiele aus der Praxis.** Wien: Verband Wiener Volksbildung. (= *Kulturen in Bewegung*, Band 2)

Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hrsg.) (1999): **Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache-Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen.** Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. (= *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 52)

Barkowski, Hans/Harnisch Ulrike/Kumm Sigrid (1980): **Handbuch für den Deutschunterricht mit ausländischen Arbeitern.** Königstein: Scriptor. (= *Lernen mit Ausländern: Reihe A: Modelle und Perspektiven*, Bd. 2).

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): **Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.** Tübingen: Narr. (= *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*)

Bausch, Karl-Richard (2003): **Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Art. 97, 439–445.

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): **Handbuch Fremdsprachenunterricht.** 4., vollständig neu überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke.

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2000): **Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.** Tübingen: Narr. (= *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*)

Bausch, Karl-Richard (2000): **Ein Interaktionsbegriff für das Lehren und Lernen fremder Sprachen: notwendig oder entbehrlich?** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* 28–32.

Bausch, Karl-Richard (1999): **Zur Funktion von Lehr und Lernmaterialien beim Lernen fremder Sprachen: Erkenntnisstand und Forschungsperspektiven.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* 17–22.

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1999): **Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.** Tübingen: Narr. (= *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*)

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1993): **Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit. Arbeitspapiere der 13. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.** Bochum: Brockmeyer. (= *Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, Bd. 43)

Bausch, Karl-Richard (1993): **Zur Frage von ‚Steuerung‘ und ‚Offenheit‘ für den eigenen Wirklichkeitsbereich ‚Lehren und Lernen von Fremdsprachen‘.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit.* 7–17.

Blei, Dagmar (2003): **Aufgaben in einer konstruktivistischen Lernkultur.** In: *Deutsch als Fremdsprache* 4/2003. 220–227.

Bleyhl, Werner (2000a): **Interaktion, die soziale Komponente im bio-psycho-sozialen Geschehen des Spracherwerbs.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* 33–44.

Bleyhl, Werner (2000b): **Grundsätzliches zu einem konstruktivistischen Fremdsprachenlernen und Anmerkungen zur Frage: Englisch-Anfangsunterricht ohne Lehrbuch?** In: Fery, Renate/Raddatz, Volker (Hrsg.): *Lehrwerke und ihre Alternativen.* 20–34.

Bleyhl, Werner (1999): **Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht: Funktionen und Grenzen.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* 23–34.

Bleyhl, Werner (1998): **Grundsätzliches zu einem konstruktiven Fremd- und Zweitsprachenlernen.** In: *Deutsch Lernen* 3/1998. 213–227.

Bleyhl, Werner (1993): **Nicht Steuerung, Selbstorganisation ist der Schlüssel.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit.* 27–42.

Boeckmann, Klaus-Börge (2008): **Der Mensch als Sprachwesen - das Gehirn als Sprachorgan.** In: *Fremdsprache Deutsch* 38 (‚Sprachen lernen – Theorien und Modelle‘). 5– 11.

Boeckmann, Klaus-Börge (2007a): **Kultureller Kontext, Forschung, Fremd- und Zweitsprachenunterricht.** In: Esser, Ruth/Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht....* 73–81.

Boeckmann, Klaus-Börge (2007b): **Motivation, Integration und Deutsch als Zweitsprache.** In: *ÖDaF-Mitteilungen* 1/2007. (‚Motivation für Lehrende und Lernende. Wunschtraum oder Selbstverständlichkeit?‘). 31–48.

Boeckmann, Klaus-Börge (2007c): **Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht.** In: Fritz, Thomas (Hrsg.): *What next?: Trends, Traditionen und Entwicklungen in der LehrerInnen-Ausbildung.* Wien: Edition Volkshochschule 2007. 115–136.

Boeckmann, Klaus-Börge (2006): **Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkulturen. Eine empirische Untersuchung zum Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Japan.** Innsbruck/Wien: Studienverlag. (= *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, Serie B, Bd. 8)

Bolte, Henning (1993): „**Geheime Wahl**“ im Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 9 (Lebendiges Grammatiklernen). 10–20.

Borrelli, Michele (1992): **Interkulturelle Pädagogik zwischen Wissenschaft und Politik**. In: Pommerin-Götze, Gabriele/Jehle-Santoso, Bernhard/Bozikake-Leisch, Eleni (Hrsg.): *Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft*. 270–279.

Bredella, Lothar (1999): **Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien: ein notwendiges Übel?** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. 35–52.

Bredella, Lothar (1995) (Hrsg.): **Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, 4.-6. Oktober 1993**. Bochum: Brockmeyer. (= *Beiträge zur Fremdsprachenforschung*, Bd. 3)

Brzezinska, Agnieszka (2003): **Alter als Faktor im Fremdspracherwerb. Ein kurzer Beitrag über neuropsychologische Aspekte beim Spracherwerb**. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2/2003 („Was sagst du dazu?“ Sprechen und Sprechförderung im DaF/DaZ-Unterricht). 90–101.

Burger, Günter (Hrsg.) (1995): **Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung. Perspektiven und Alternativen für den Anfängerunterricht**. Ismaning: Hueber. (= *Forum Sprache*)

Chlosta, Christoph/Leder, Gabriela/Kirscher Barbara (Hrsg.) (2008): **Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der freien Universität Berlin**. Göttingen: Universitätsverlag. (= *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 79)

Christ, Herbert (1993): **Die Dialektik von Steuerung und Offenheit**. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit*. 53–58.

Demmig, Silvia (2002): **Heterogene Lerngruppen: Zu Ausbildungsanforderungen in der DaF/DaZ-Ausbildung. Auswertung von Interviews mit Lehrenden in Sprachverbandskursen**. In: Wolff, Armin/Lange, Martin (Hrsg.): *Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa*. 310–321.

Dittmar, Norbert/Rost-Roth, Martina (Hrsg.) (1997): **Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin**. Frankfurt a. M.: Peter Lang. (= *Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 52)

Düwell, Henning (2003): **Fremdsprachenlerner**. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Art. 73, 347–352.

Eckerth, Johannes/Riemer Claudia (2000): **Awareness und Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens**. In: Riemer, Claudia (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens*

*und Lernens von Fremdsprachen. Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching.* 228–246.

Edmondson Willis (1999): **Lehrer und Lehrmaterialien – Lerner und Lernmaterialien.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* 53–59.

Edmondson, Willis J./House, Juliane (2006): **Einführung in die Sprachlehrforschung.** 3., aktualisierte u. erweiterte Auflage. Tübingen/Basel: Francke.

Edmondson, Willis J. (1993): **Interne und externe Spannungen beim Fremdsprachenlernen.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit.* 59–66.

Eggers, Dietrich (Hrsg.) (1989): **Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Hörverstehen – Leseverstehen – Grammatik.** Regensburg: AKDaF. (= *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 28)

Eggert, Sylvia (1994): **Das Gedächtnis überlisten! – Gedanken zur Systematisierung und Differenzierung im DaF-Unterricht.** In: Wolff, Armin/Güggold, Barbara (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache ohne Mauern.* 119–131.

Engelkamp, Johannes/Zimmer Hubert D. (2006): **Lehrbuch der kognitiven Psychologie.** Göttingen: Hogrefe.

Esser, Ruth/Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): **Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht....** Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: iudicium.

Esser, Ruth (2007): **Körpersprache in Babylon.** In: Esser, Ruth/Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht....* 320–332.

Faistauer, Renate (2007): **Lehrwerke auf dem Prüfstand: am Beispiel von *studio d.*** In: Esser, Ruth/Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht....* 233–241.

Faistauer, Renate (2005): **Methoden – Prinzipien – Trends? Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache.** In: *ÖDaF-Mitteilungen*, Sonderheft 1995 (‘Perspektiven’). 8–17.

Fefilowa, Alfija (1995): **Nonverbale Impulse in der didaktischen Kommunikation.** In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* 399–404.

Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.) (2009): **Deutsch als Fremdsprache: sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz.** Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband.

Fery, Renate/Raddatz, Volker (Hrsg.) (2000): **Lehrwerke und ihre Alternativen.** Frankfurt a. M./Berlin/Bern: Lang. (= *Kolloquium Fremdsprachenunterricht*, Bd. 3)

Freudenstein, Reinhold (1999): **Von Comenius lernen.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* 60–66.

Freudenstein, Reinhold (1993): **Über die ‚gesteuerte Offenheit‘ zur kommunikativen Kompetenz.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit.* 67–73.

Gnutzmann, Claus (2004): **Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die „neue“ kommunikative Kompetenz?** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus.* 45–54.

Gnutzmann, Claus (2000): **Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Forschungsgegenstand und Zielsetzung.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* 89–96.

Gnutzmann, Claus (1999): **Lehr- und Lernmaterialien als Lehr und Forschungsgegenstand der Fremdsprachendidaktik.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* 67–76.

Gnutzmann, Claus (1993): **Steuerung und Offenheit im Fremdsprachenunterricht: Zwei Kehrseiten derselben Medaille?** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit.* 81–88.

Göbel, Richard (1987): **Arbeit mit leistungsheterogenen Gruppen im Zweitsprachunterricht.** In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht.* 235–259.

Gogolin, Ingrid (2004): **Lebensweltliche Mehrsprachigkeit.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus.* 55–61.

Gogolin, Ingrid (2003): **Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Art. 16. 96–102.

Gogolin, Ingrid (1999): **Nur Wünsche an die Erforschung von Lehr- und Lernmaterial im Kontext des Lernens fremder Sprachen.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* 77–83.

Götze, Lutz (1997): **Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen? Neue Erkenntnisse der Gehirnphysiologie zum Fremdspracherwerb.** In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 2 (2), 15S. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/goetze1.htm> (September 1997) (letzter Aufruf am 30. November 2009)

Götze, Lutz (1993): **Lebendiges Grammatiklernen**. In: *Fremdsprache Deutsch* 9 („Lebendiges Grammatiklernen“). 4–10.

Hansen, Georg (1996): **Perspektivenwechsel: Eine Einführung**. Münster: Waxmann.

Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): **Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch**. Berlin: De Gruyter. (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* Bd. 19.1, 19.2)

Henrici, Gert (1996): **Die Bedeutung von Zweitsprachenerwerbs-hypothesen – und Untersuchungen für den gesteuerten Fremdsprachenerwerb. Einige Aspekte**. In: Wolff, Armin/Köppel Anette/Stein-Meintker, Anneliese (Hrsg.): *Autonomes Lernen. Lernpsychologie im Fremdsprachenunterricht. Deutsch als Fremdsprache im internationalen Kontakt. Qualitätskriterien für Sprachkurse DaF im außeruniversitären Bereich*. 83–102.

Henrici, Gert (2001): **Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache**. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband, Art. 86, 841–853.

Henrici, Gert (2000): **Solo für Kognitives? Für eine mehrperspektivische Erforschung des Fremdsprachenerwerbs**. In: Riemer, Claudia (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching*. 222–227.

Hess, Hans-Werner (1992): **„Die Kunst des Drachentötens“: zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China**. München: iudicium.

Hirschfeld, Ursula/Fechner, Jürgen/Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (1994): **Deutsch als Fremdsprache in einer sich wandelnden Welt**. Tagungsbericht. X. Internationale Deutschlehrertagung Universität Leipzig 2.-7. August 1993. Berlin: iudicium.

House, Juliane (2004): **Mehrsprachigkeit: Nicht monodisziplinär und nicht nur für Europa!** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. 62–68.

House, Juliane (2000): **Interaktion und Fremdsprachenunterricht**. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. 111–118.

Hu, Adelheid (2004): **Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen**. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. 69–76.

Hu, Adelheid (1998): **Das Fremde und das Eigene: leitendes Denkmodell für interkulturellen DaF-Unterricht oder ideologische Polarisierung?** In: Barkowski Hans (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – weltweit interkulturell?* 241–250.

Hu, Adelheid (1995): **Spielen Vorurteile im Fremdsprachenunterricht eine positive Rolle?** In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* 405–412.

Hufeisen, Britta (2005): **Schreiben in der Fremdsprache – lehren und lernen in Gruppen mit unterschiedlichen Ausgangssprachen.** In: Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching.* 147–160.

Hufeisen, Britta (2004): „**Das haben wir doch immer schon so gemacht!**“ oder **ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung?** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus.* 77–87.

Hunfeld, Hans (2004): **Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik - Normalität des Fremden - Fremdsprache Literatur.** Meran/Klagenfurt: Drava/alpha beta. (= *Hermeneutisches Lehren und Lernen*, Bd. 1)

Jahr, Silke (1996): **Kognitive Modelle zur Repräsentation von Wissen und deren Umsetzung im Fremdsprachenunterricht.** In: Wolff, Armin/Köppel Anette/Stein-Meintker, Anneliese (Hrsg.): *Autonomes Lernen. Lernpsychologie im Fremdsprachenunterricht. Deutsch als Fremdsprache im internationalen Kontakt. Qualitätskriterien für Sprachkurse DaF im außeruniversitären Bereich.* 63–74.

Jenkins-Krumm, Eva-Maria (2007): **Der Markt will ‚Brot‘ und ‚Milch‘.** In: Esser, Ruth/Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht....* 254–264.

Kaikkonen, Pauli (1995): **Entwicklung des Kulturbildes der Fremdsprachenlernenden.** In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* 159–167.

Kalpaka, Annita (1992): **Rassismus und Antirassismus. Rassismus oder Ausländerfeindlichkeit? – Ein Streit um Inhalte.** In: Pommerin-Götze, Gabriele/Jehle-Santos, Bernhard/Bozikake-Leisch, Eleni (Hrsg.): *Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft.* 93–101.

Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (1994) (Hrsg.): **Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht.** Berlin/München: Langenscheidt.

Kilian, Volker (1995): **Binnendifferenzierung im Zweitsprachenunterricht Deutsch.** In: Kilian, Volker/Neuner, Gerhard/Schmitt, Wolfgang (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung.* 42–66.

Kilian, Volker/Neuner, Gerhard/Schmitt, Wolfgang (Hrsg.) (1995): **Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung – Übungsmaterial - Lehrerfortbildung.** Berlin/München: Langenscheidt.

Klein, Wolfgang (2001): **Typen und Konzepte des Spracherwerbs.** In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 1. Halbband, Art. 61, 604–617.

Kleppin, Karin (2004): **Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-)Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus.* 88–95.

Knapp-Potthoff, Annelie (1999): **Zur Rolle von Lernmaterial für Fremdsprachenlernen, Fremdsprachenlehrerausbildung und Fremdsprachenforschung.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* 97–104.

Kochendörfer, Günter (2006): **Lernen im mentalen Lexikon.** In: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hrsg.): *Umbrüche.* 73–83.

Königs, Frank G. (2005): **Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit – eine lohnende Aufgabe?** In: Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching.* 65–81.

Königs, Frank G. (2004): **Mehrsprachigkeit: von den Schwierigkeiten, einer guten Idee zum tatsächlichen Durchbruch zu verhelfen.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus.* 96–104.

Königs, Frank G. (1993): **Von der Schwierigkeit des Steuerns in offenen Meeren oder: was heißt eigentlich Steuern im Fremdsprachenunterricht?** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit.* 89–98.

Kramsch, Claire (1995): **Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht.** In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* 51–66.

Krenn, Wilfried (2007): **Der aufgabenorientierte Ansatz als neue „Designmethode“ der Fremdsprachendidaktik.** In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Schwerpunkt: Aufgaben.* 13–28.

Krenn, Wilfried (2001): **Alles ist Grammatik. Ein Plädoyer für die Erweiterung des Grammatikbegriffs in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache.** In: Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit.* 49–86.

Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.) (2007): **Schwerpunkt: Aufgaben.** Innsbruck/Wien: Studienverlag. (= *Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, Serie A, 10/2006)

Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.) (2006): **Schwerpunkt: Innovationen – neue Wege im Deutschunterricht.** Innsbruck/Wien: Studienverlag. (= *Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, Serie A, 9/2005)

Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.) (1998): **Schwerpunkt: Deutsch zwischen den Kulturen.** Innsbruck/Wien: Studienverlag. (= *Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, Serie A, 2/1998)

Krumm, Hans-Jürgen (2007): **Ein Curriculum für Integrationskurs sollte mehr leisten als die Legitimierung von Prüfungen.** In: Esser, Ruth/Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht....* 170–179.



Krumm, Hans-Jürgen (2005): **Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chance des Autonomen Lernens im Deutschunterricht.** In: Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching.* 99–115.

Krumm, Hans-Jürgen (2004): **Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus.* 105–112.

Krumm, Hans-Jürgen (2003a): **Lehr- und Lernziele.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Art. 19, 116–121.

Krumm, Hans-Jürgen (2003b): **Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Art. 23, 138–144.

Krumm, Hans-Jürgen (1999a): **Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht.** In: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache-Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen.* 31–61.

Krumm, Hans-Jürgen (1999b): **Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* 119–128.

Krumm, Hans-Jürgen (1994): **Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache.** In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20. 13–36.

Krumm, Hans-Jürgen (1993): **Fremdsprachenlehren und -lernen zwischen Fremd- und Selbststeuerung.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit.* 99–109.

Krusche, Dietrich/Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1990): **Hermeneutik der Fremde.** München: iudicium.

Krusche, Dietrich (1983): **Anerkennung der Fremde. Thesen zur Konzeption regionaler Unterrichtswerke.** In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 9. 248–258.

Kurtz, Gunde (2006): **Zielgruppenorientierte Lehr-/Lernmaterialerstellung.** In: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hrsg.): *Umbrüche.* 341–365.

Kurtz, Gunde (2003): **Grammatik im bedeutungsbasierten Sprachenlernen.** In: Wolff, Armin/Riedner, Ursula Renate (Hrsg.): *Grammatikvermittlung–Literaturreflexion–Wissenschaftspropädeutik – Qualifizierung für eine transnationale Kommunikation.* 557–572. Hier: <http://www.daz-daf.de/textfiles/grammatik.pdf> 10S. (letzter Aufruf am 30. November 2009)

Leupold, Eynar (1999): **Ein Lernbuch für die Lehrwerkphase.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* 138–145.

List, Gudula (2006): **Was wäre dem Gehirn denn ‚fremd‘? Hirnforschung und Fremdsprachenlernen.** In: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hrsg.): *Umbrüche.* 7–23.

List, Gudula (2004): **Eigen-, Fremd- und Quersprachigkeit: psychologisch.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus.* 132–138.

List, Gudula (1987): **Neuropsychologische Voraussetzungen des Spracherwerbs.** In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb: Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht.* 87–97.

Luchtenberg, Sigrid (2001): **Methodische Konzepte für Deutsch als Zweitsprache.** In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 2. Halbband, Art. 87, 854–864.

Mecklenburg, Norbert (1990): **Über kulturelle und poetische Alterität. Kultur- und literaturtheoretische Grundprobleme einer interkulturellen Germanistik (1987).** In: Krusche, Dietrich/Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Hermeneutik der Fremde.* 80–102.

Meißner, Franz-Joseph (1999): **Lehr- und Lernmaterialien für den neuen Lernkontext.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* 146–157.

Meißner, Franz-Joseph (1993): **‚Steuerung‘ und ‚Offenheit‘: zentrale Begriffe für die Didaktik des lebenslangen Sprachenlernens.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit.* 119–129.

Mertens-Berkenbrink, Ursula (1995): **Gesellschaftliche Integration und kooperative Übungsformen.** In: Kilian, Volker/Neuner, Gerhard/Schmitt, Wolfgang (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung - Übungsmaterial - Lehrerfortbildung.* 128–156.

Mohr, Imke (2009): **Sprach- und Textkompetenz in Deutsch als Fremdsprache entwickeln.** In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz.* 153–164.

Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Ditfurth, Marita (2005): **Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven.** In: Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching.* 1–51.

Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2005): **Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching.** Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen: Narr. (= *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*)

Neuner, Gerhard (1999): **Lehrmaterialforschung und -entwicklung – Zentrale Bereiche der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* 158–167.

Neuner, Gerhard (1994): **Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik.** In: Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht.* Berlin/München: Langenscheidt. 8–22.

Nolda, Sigrid (1995): **Grenzen des interkulturellen Lernens – nicht nur im Anfängerunterricht.** In: Burger, Günter (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung.* 93–104.

Oksaar, Els (2003): **Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung.** Stuttgart: Kohlhammer.

Oksaar, Els (Hrsg.) (1987): **Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb.** Tübingen: Narr. (= *Tübinger Beiträge zur Linguistik*, 320)

Pommerin-Götze, Gabriele/Jehle-Santoso, Bernhard/Bozikake-Leisch, Eleni (Hrsg.) (1992): **Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft.** Frankfurt a. M.: Dağyeli. (= *Konzepte des interkulturellen Lernens*, Bd. 3)

Popp, Friedrich (1992): **Multikulturelle Gesellschaft zwischen Utopie und Wirklichkeit. Acht Thesen zum Stand der Diskussion.** In: Pommerin-Götze, Gabriele/Jehle-Santoso, Bernhard/Bozikake-Leisch, Eleni (Hrsg.): *Es geht auch anders! Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft.* 30–57.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): **Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen.** In: Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit.* 9–48.

Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.) (2001): **Grammatik und Sprachaufmerksamkeit.** Innsbruck/Wien: Studienverlag. (= *Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, Serie B, Bd. 6)

Quasthoff, Uta M. (1987): **Kommunikative und interaktive Funktionen: Schwierigkeiten in der interkulturellen Kommunikation und Konsequenzen für den gesteuerten Zweitspracherwerb.** In: Oksaar, Els (Hrsg.): *Soziokulturelle Perspektiven von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb.* 217–238.

Quetz, Jürgen (1995): **Neuere Forschungen zum Fremdsprachenlernen: Konsequenzen für den Unterricht mit Erwachsenen.** In: Burger, Günter (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung.* 9–19.

Quetz, Jürgen (1993): **Steuern auf Schlingerkurs.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit.* 131–134.

Ricken, Norbert/Blazer Nicole (2007): **Differenz: Verschiedenheit – Andersheit – Fremdheit.** In: *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz.* 56–69.

Riemer, Claudia (2008): **DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen.** In: Chlosta, Christoph/Leder, Gabriela/Kirscher Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis.* 1–16.

Riemer, Claudia (2006): **Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen: Der Lerner als Einzelgänger. Konsequenzen für die Theorie und Empirie des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen.** In: Scherfer, Peter/Wolff, Dieter (Hrsg.): *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme.* Frankfurt a. M.: Peter Lang. 223–244.

Riemer, Claudia (Hrsg.) (2000): **Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching.** Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr.

Riemer, Claudia (1997): **Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren.** Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. (= *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*, Bd. 8)

Röhr, Gerhard (1994): **Bedeutungerschließung aus dem Kontext – Lehren, Lernen und Trainieren.** In: Wolff, Armin/Gügold, Barbara (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache ohne Mauern.* 165–174.

Rösler, Dietmar (2007): **Kommunikative Grammatik – ein in Ehren gescheitertes Konzept?** In: Esser, Ruth/Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht....* 45–53.

Rösler, Dietmar (1999): **21 Anmerkungen zur Entwicklung von Lehrmaterialien im Kontext neuer Medien.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* 189–196.

Rösler, Dietmar (1997): **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Gemeinsamkeiten und Unterschiede.** In: Dittmar, Norbert/Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin.* 149–160.

Rösler Dietmar (1994): **Deutsch als Fremdsprache.** Stuttgart/Weimar: Metzler. (= *Sammlung Metzler*, Bd. 280)

Saxer, Robert (2002): **Rollen und Strategien der Lehrenden.** In: *ÖDaF-Mitteilungen* 1/2002 (Thema: Rollen, Techniken und Strategien der Lehrenden). 6–16.

Szablewski-Çavuş, Petra (1996): **Vom Verstehen zur Verständigung. Interkulturelles Lernen im berufsbezogenen Deutschunterricht.** In: Nispel, Andrea/ Szablewski-Çavuş, Petra (Hrsg.): *Lernen – Verständigen – Handeln. Berufsbezogenes Deutsch.* Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung/Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. (= *Praxishilfen berufliche Weiterbildung mit Erwachsenen ausländischer Herkunft*. Bd.4). 25–38.

Schiffler, Ludger (1993): **Der lange Weg vom gesteuerten zum selbständigen Lernen im Fremdsprachenunterricht.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit.* 143–153.

Schifko, Manfred (2008): **"...oder muss ich expliziter werden?" Formfokussierung als fremdsprachendidaktisches Konzept: Grundlagen und exemplarische Unterrichtstechniken.** In: *Fremdsprache Deutsch* 38 (Sprachen lernen – Theorien und Modelle). 36–45.

Schifko, Manfred (2007): **„Grammatik nach Bedarf“ – Formfokussierung in bedeutungsorientierten Sprachlernaufgaben.** In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Schwerpunkt: Aufgaben.* 29–51.

Schmelter, Lars (2006): **Behalten und Erinnern beim Lernen von fremden Sprachen.** In: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hrsg.): *Umbrüche.* 25–38.

Schmitt, Guido (2001): **Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts.** In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 2. Halbband, Art. 81, 785–796.

Schweckendiek, Jürgen (2002): **Lernen Neuzuwanderer Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache?** In: *DaZ* 4/2002. 14–16.

Schwerdtfeger, Inge C. (2001): **Gruppenarbeit und innere Differenzierung.** Berlin/München: Langenscheidt. (= *Fernstudieneinheit* 29)

Steinbach, Gudrun (1995): **Kommunikation – Ziel und Mittel des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung.** In: Burger, Günter (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung.* 23–32.

Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann Doris (Hrsg.) (2007): **Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder.** Stuttgart/Weimar: Metzler.

Timm, Johannes-Peter (1999): **Unterrichtsmaterialien für einen lernerorientierten Fremdsprachenunterricht.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* 218–225.

Tönshoff, Wolfgang (2005): **Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (II).** In: *Deutsch als Fremdsprache* 1/2005. 13–17.

Tönshoff, Wolfgang (2004): **Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (I).** In: *Deutsch als Fremdsprache* 4/2004. 227–231.

Tönshoff, Wolfgang (1995): **Fremdsprachenlerntheorie. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis.** In: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer 1995 (Fremdsprachenlerntheorie). 4–15.

Tönshoff, Wolfgang (1990): **Bewusstmachung – Zeitverschwendung oder Lernhilfe? Ausgewählte Aspekte sprachbezogener Kognitivierung im Fremdsprachenunterricht.** Bochum: Brockmeyer. (= *Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, Bd. 31)

Tschirner, Erwin (1999): **Der Natural Approach: Prinzipien und Unterrichtswirklichkeit.** In: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache-Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen.* 64–78.

Vielau, Axel (2003): **Die aktuelle Methodendiskussion.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Art. 42, 238–241.

Vielau, Axel (1995): **Fremdsprachenlernen in heterogenen Gruppen – Heterogenität als Problem und Chance.** In: Burger, Günter (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung.* 68–80.

Vollmer, Helmut J. (1999): **Ist jedes Lehrmaterial auch Lernmaterial? Perspektiven für den bilingualen Unterricht.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* 240–249.

Vollmer, Helmut J. (1995): **Fremdsprachenlernen in multikulturellen Gesellschaften.** In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* 495–507.

Vollmer, Helmut J. (1993): **Steuerung des Selbstlernens: Ein Widerspruch in sich?** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit.* 169–180.

Vollmer, Helmut J. (2000): **Zweitspracherwerb ist Interaktion.** In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.* 258–270.

Wartenburger, Isabell (2006): **Wie verändert der (Fremd-)Spracherwerb das Gehirn? – Einfluss von Erwerbsalter und Sprachleistungsniveau auf die kortikale Repräsentation grammatikalischer und semantischer Verarbeitungsprozesse.** In: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hrsg.): *Umbrüche.* 55–71.

Weinrich, Harald (1990): **Fremdsprachen als fremde Sprachen (1985).** In: Krusche, Dietrich/Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Hermeneutik der Fremde.* 24–47.

Weiss, Sabine (2006): **Neuronale Synchronisation als Indikator sprachlicher Repräsentation.** In: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (Hrsg.): *Umbrüche.* 39–53.

Westhoff, Gerard (2008): **Über die Lernwirksamkeit von Sprachlernaufgaben am Beispiel von „WebQuests“.** In: *Fremdsprache Deutsch* 38 („Sprachen lernen – Theorien und Modelle“). 12–18.

Westhoff, Gerard (2007a): **Eine „Ernährungspyramide“ für den Fremdsprachenunterricht.** In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Schwerpunkt: Aufgaben.* 55–66.

Westhoff, Gerard (2007b): **Grammatische Regelkenntnis und der GER.** In: *Babylonia* 1/2007. 12–21. <http://www.babylonia-ti.ch/BABY107/PDF/westhoff.pdf> (letzter Aufruf am 30. November 2009)

Westhoff, Gerard (2006): **Die Multi-Merkmal-Hypothese. Charakteristiken effektiver Sprachlernaufgaben.** In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Schwerpunkt: Innovationen – neue Wege im Deutschunterricht.* 59–72.

Westhoff, Gerard J. (2001): **Zweitspracherwerb als Lernaktivität II: Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken.** In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 1. Halbband, Art. 70, 684–692.

Westhoff, Gerard (1996): **Didaktische Überlegungen zum Erwerb von Lerntechniken und Lernstrategie.** In: IDV-Rundbrief 57. 21–31. <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/idv-rundbrief57.pdf> (letzter Aufruf am 30. November 2009)

Westhoff, Gerard J. (1994): **So klug als wie zu vor. Über den Beitrag der Wissenschaft zur Effektivität des DaF-Unterrichts.** In: Hirschfeld, Ursula/Fechner, Jürgen/Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache in einer sich wandelnden Welt.* 47–65.

Westhoff, Gerard J. (1991): **„Kommunikative“ Strukturübungen – Kriterien und Beispiele.** In: *Zielsprache Deutsch* 4/1991. 206–215.

Wierlacher, Alois (1990): **Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur (1983).** In: Krusche, Dietrich/Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Hermeneutik der Fremde.* 51–79.

Wode, Henning (1995): **Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht.** Ismaning: Hueber. (= *Forum Sprache*)

Wolff, Armin/Riedner, Ursula Renate (Hrsg.) (2003): **Grammatikvermittlung–Literaturreflexion– Wissenschaftspropädeutik–Qualifizierung für eine transnationale Kommunikation.** Beiträge der 30. Jahrestagung DaF 2002. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. (= *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 70)

Wolff, Armin/Lange, Martin (Hrsg.) (2002): **Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa.** Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. (= *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 65)

Wolff, Armin/Köppel Anette/Stein-Meintker, Anneliese (Hrsg.) (1996): **Autonomes Lernen. Lernpsychologie im Fremdsprachenunterricht. Deutsch als Fremdsprache im internationalen Kontakt. Qualitätskriterien für Sprachkurse DaF im außeruniversitären Bereich.** Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. (= *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 42)

Wolff, Armin/Güggold, Barbara (Hrsg.) (1994): **Deutsch als Fremdsprache ohne Mauern.** Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. (= *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 35)

Zahn, Daniela/Döpel, Martin (2007): **Optimale – Potentiale – Universell – Vernetzt: Ausgewählte Kognitions- und sprachwissenschaftliche Aspekte des L2-Lernens.** In: Esser, Ruth/Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht....* 54–69.

Zimmer, Hubert (1989): **Gedächtnispsychologische Aspekte der Lernens und Verarbeitens von Fremdsprache**. In: Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Didaktik Deutsch als Fremdsprache. Hörverstehen – Leseverstehen – Grammatik*. 1 – 20.

Zydati, Wolfgang (1993): **Offenheit, ja gerne... aber ungesteuert, nein danke!**  
In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.):  
*Fremdsprachenlehr- und -lernprozesse im Spannungsfeld von Steuerung und Offenheit*.  
181–185.



## Anhang 1:

### Aufgabentypologie einer konstruktivistischen Lernkultur nach Blei 2003

#### 1. Aufgaben zur Reaktivierung des sprachlichen Vorwissens

bereiten nachfolgende Konstruktionsprozesse vor.

**1.1. Assoziationsaufgaben** regen den Lerner zur spontanen Reaktivierung seines Vorwissens an:

- > Aufgaben zum Herstellen von Assoziationen
- > Aufgaben zum Aktualisieren von Vorwissen

**1.2. Systemisierungsaufgaben** lenken die Aufmerksamkeit des Lerners auf die Reaktivierung vorstrukturierter Bedeutungsbeziehungen im menschlichen Gedächtnis:

- > Aufgaben zum systematisieren von Informationen in Begriffs- und Sachfeldern

**1.3. Verbalisierungsaufgaben** zielen auf eine adäquate Benennung von Bildwahrnehmungen, wobei der Lerner auch aufgefordert ist die bildästhetische Botschaft in eine sprach- bzw. fachkommunikative umzuwandeln:

- > Aufgaben zum versprachlichen von Bildern, Fotos und Graphiken

**1.4. Strukturierungsaufgaben** drängen den Lerner (bereits) zu einer Vernetzung des aktualisierten Vorwissens, indem er veranlasst wird Graduierungen zur persönlichen Bedeutsamkeit des aktualisierten Vorwissens vorzunehmen; auch sind Sprachstrukturkenntnisse, auf die im weiteren Lernprozess aufgebaut werden soll zu reaktivieren:

- > Aufgaben zum Erkennen von Textstrukturen/-merkmalen

#### 2. Aufgaben zur Reaktivierung lernstrategischen Vorwissens

sollen in erster Linie die Fähigkeiten des Lerners zum selbstständigen, selbsttätigen Gewinnen von Wissen über die Besonderheiten in der deutschen Sprache und Kultur aus dem bereits Vorhandenen mobilisieren. Es geht dabei stets darum, mittels geeigneter Aufgaben den Weg zur Bewältigung neuer Anforderungen zu bahnen, indem vom Lerner die Übertragbarkeit lernstrategischen Vorwissens zur Konstruktion subjektiven Wissens ausgenutzt wird.

**2.1. Analyseaufgaben** zielen sowohl auf das Herstellen von Sinnzusammenhängen ab als auch auf das Entwickeln eines Aufgabenlösungsprogramms:

- > Aufgaben zum Analysieren einer komplexen Anforderung

**2.2. Interferierungs- und Kohärenzaufgaben** ermöglichen es dem Lerner Bestandteile von Informationen, die sich seiner Wahrnehmung entziehen, selbstständig zu erschließen bzw. sinnunterstützende Konstituenten auf der verbalen oder non-/paraverbalen Ebene zur Prüfung neuer Sinnzusammenhänge auszunutzen:

- > Aufgaben zum Herstellen von Verbindungen zwischen Vorwissen und neuem Wissen

**2.3. Generalisierungsaufgaben** fordern die Konzeptbildung (Hypothesenbilden/-testen) des Lerners heraus. Es eignen sich gleichermaßen Aufgaben zur Überprüfung von Regeln als auch Aufgaben zur Regelbildung/-formulierung:

- > Aufgaben zum Hypothesenbilden für eine Aufgabenlösung

**2.4. Evaluationsaufgaben/Evaluierungsaufgaben** regen den Lerner zum kritischen Hinterfragen der Angemessenheit der Lerninhalte, Lernwege, Lernmittel und Lernpartnerschaft während der Interaktion an. Sie animieren ihn zum ständigen Reflektieren über das Warum, das Was und das Wie des Lernens:

- > Aufgaben zum Hypothesentesten von Aufgabenlösungsvarianten

#### 3. Aufgaben zur Restrukturierung neuen Wissens

haben die Funktion solche Lernprozesse einzuleiten, die bewirken, dass das neu konstruierte Wissen in das Gedächtnis integriert und möglichst dauerhaft gespeichert wird. Um eine Anbindung von neuen Lerninhalten/-erfahrungen an bereits vorhandene zu unternehmen, sind Kurations-, Reorganisations-, Lösungs- und Abstraktionsprozesse geeignet. Den Lerner bei der Neuordnung/-formatierung individuellen Vorwissens unterstützen können Transfer-, Vernetzungs-, Annullierungs- bzw. Reduktions- und Abstraktionsaufgaben.

**3.1. Transferaufgaben** zielen auf die Bildung neuer Wissensstrukturen:

- > Aufgaben für Kurationsprozesse

**3.2. Vernetzungsaufgaben** können den Lerner zu einer Reorganisation bisher autonomer Wissensinhalte/-strukturen veranlassen:

- > Aufgaben für Reorganisationsprozesse

**3.3. Annullierungs- bzw. Reduktionsaufgaben** – oftmals erweist es sich als erforderlich, die erreichten Wissensbestände im Rahmen fortschreitender Progression der Lerninhalte (Wissen über die kommunikative Funktion sprachlicher Mittel/Strukturen) zu korrigieren. Wissen über die Verwendung der Sprache auf der kommunikativen Ebene tritt an die Stelle von Detailwissen auf der Sprachsystemebene:

- > Aufgaben für Lösungsprozesse

**3.4. Abstraktionsaufgaben** fordern zu Verallgemeinerungen auf, indem die neuen und alten Wissensstrukturen auf eine höhere Ebene der Abstraktheit und Allgemeingültigkeit gehoben werden:

- > Aufgaben für Abstraktionsprozesse

#### 4. Aufgaben zur Festigung neuen Wissens

rekonstruieren den Wissensspeicher, indem sie für eine dauerhafte Speicherung des Wissenszuwachses sorgen. Sie dienen primär der Automatisierung von Fertigkeiten, laufen als Strukturierungsprozesse auf der Behaltensebene ab und schließen Lernhandlungen auf der Sprachfähigkeits- und Sprachsystemebene ein.

**4.1. Kommunikative Aufgaben** stehen auf der Ebene der Sprachfähigkeit im Mittelpunkt und zielen auf die Bewältigung einer konkreten (echten) kommunikativen Anforderung ab, zu deren Vollzug die Beherrschung invarianter sprachlicher Mittel/Strukturen von Sprachhandlungen gehört:

- > Aufgaben auf der Sprachfähigkeitsebene

**4.2. Orthographische, phonetisch-intonatorische, morphologisch-syntaktische und lexikalische Aufgaben** stehen auf der Ebene des Sprachsystems und dienen der Sicherung solider Kenntnisse über die Sprache in den Teilbereichen Orthographie, Phonetik, Morphologie/Syntax, Wortschatz und Wortbildung. Sie zielen auf die Entwicklung von Sprachlernbewusstheit in Fertigungsqualität. Die Aufgaben lassen sich nach den Zieltätigkeiten, nach deren Verlaufsformen wie auch nach ihrer Komplexität unterscheiden; inhaltlich sind sie mit dem jeweils relevanten Lernstoff zu verbinden:

- > Aufgaben auf der Sprachsystemebene

(nach Blei 2003, 222–226)

## ZUSAMMENFASSUNG

*Die Notwendigkeit von lernwirksamen Unterrichtsmaterialien und deren Gestaltungsmöglichkeiten* folgt als Thema aus der Fragestellung: *Woraus sich für den Fremdsprachenunterricht die Notwendigkeit lernwirksamen Unterrichtsmaterials ergibt und begründet und welche Prinzipien bei der Gestaltung berücksichtigt werden sollten, wenn dieses lernwirksam sein soll.*

Da Unterrichtsmaterial in hohem Maß im Fremdsprachenunterricht Einfluss auf die Lerner ausübt, ist eine Auseinandersetzung mit Material, das den Lernprozessen der Lerner dienen soll in Verbindung mit der heterogenen Diversität, die Lerngruppen eigen ist, in einem näheren Zusammenhang zu betrachten. Der Beitrag befasst sich mit Hintergründen, die im Zusammenhang mit Unterrichtsmaterialien und der Heterogenität zu beachten sind, mit dem Ziel, die in der Fachliteratur gegebenen Hinweise zu berücksichtigen, die vereinzelt aus Publikationen hervorgehen, aber bisher nicht in einen umfassenderen Zusammenhang gebracht worden sind. Da es aufgrund der Faktorenkomplexion, wie auch der bedeutenden Rolle der personalen und situativen Faktoren, nicht möglich ist, allein auf empirischen Grundlagen, zu generellen Aussagen zu kommen, ist der Beitrag theoretisch ausgerichtet. Dieses hat eine Reduzierung umfassender Diskussionen im Bereich der Fachwissenschaft erforderlich gemacht, wodurch die relevanten Bezugsbereiche aus der Sprachlehr- und Sprachlernforschung und der Fremdsprachendidaktik nur in einer repräsentativen Auswahl festgehalten werden konnten. Die theoretischen Grundlagen beruhen auf einer kritischen Auswahl von Beiträgen der deutschsprachigen Forschungsliteratur, die sich aufgrund ihrer Argumentation logisch konsequent bzw. nachvollziehbar erweisen, und sie entstammen unterschiedlichen Forschungskontexten. Ob diese eine Einbeziehung in den jeweils thematisierten Kontext der Arbeit erlauben, wurde zuvor untersucht.

Mit Blick auf das unterrichtliche Handeln wird zunächst auf Aspekte individuell kultureller Unterschiede eingegangen, wobei der Begriff Kultur in seiner Diversität als offenes und dynamisches Konstrukt betrachtet ist. Thematisiert werden, neben der Andersheit und Fremdheit, einige Facetten der Mehrsprachigkeit, die in Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht eher selten beachtet werden. Erkenntnisse aus dem Bereich der lern- und kognitionspsychologischen Forschung werden mit berücksichtigt, allerdings nicht isoliert von soziokulturellen Dimensionen betrachtet und nicht ohne einen Zusammenhang zum Unterrichtsmaterial herzustellen. Auch die Dimension ‚Steuerung‘ wird in Folge nicht isoliert betrachtet, denn Interaktion im Fremdsprachenunterricht geht vor allem aus den Aufgabenstellungen als bedeutende Elemente der Unterrichtsmaterialien hervor.

Das Lernpotential, welches die Lerner in sozialer, psychologischer und sprachlicher Hinsicht mitbringen, verlangt eine Lern(er)orientierung bzw. ein differenzierendes fremdsprachenunterrichtliches Handeln. Damit Unterrichtsmaterialien lernwirksam sein können, müssen sie jedoch auch vermehrt auf die mit ihm möglichen vollziehbaren Handlungen hin analysiert werden: Dieses muss systematischer geschehen, da mit Unterrichtsmaterialien Lernprozesse evoziert und initiiert werden.

## **LEBENS LAUF**

### **PERSÖNLICHE DATEN**

Vor- und Zuname: Tatjana DEKANOIDZE, Mag. phil., geb. Crnojački  
Geburtsdatum, Geburtsort: 03. Januar 1978, Lüdenscheid/Deutschland  
Staatsangehörigkeit: Deutschland (ius sanguinis)  
Familienstand: verheiratet  
Anschrift: Hedwiggasse 2/12a, A-1020 Wien  
General Danail Nikolaev 13, BG-4000 Plovdiv  
Tel.: +43 680 3046 779/ +359 899 273 209  
e-Mail: qarts@hotmail.com

### **BERUFSPRAXIS**

– Jänner 2005 bis Februar 2006 freie Mitarbeiterin im Sprachinstitut des Bundesheeres an der Landesverteidigungsakademie (BM für Landesverteidigung) als Serbisch-Trainerin (Serbisch als Fremdsprache in Großgruppe und Privatissimum)  
Adresse: Stiftgasse 2a, A-1070 Wien; Mag. Zvonko Orešković

– seit September 2005 ehrenamtliche Deutschkurse im *Flüchtlingsprojekt Ute Bock*/Wien, davon (2007) ein Kurs gefördert durch die MA17 - Magistratsabteilung der Stadt Wien für Integrations- und Diversitätsangelegenheiten. Anfängerkurse in multikulturellen Lerngruppen (Erwachsene)  
Adresse: Große Sperlgasse 4, A-1020 Wien; Mag. Martina Olinowetz

– Jänner 2006 bis September 2009 freie Mitarbeiterin in der Zentraldokumentation der Landesverteidigungsakademie, als Verfasserin von Kurzartikeln deutsch- und englischsprachiger Vorlagen für die Regionen Südost- und Osteuropa in den Bereichen Politik, Wirtschaft, internationale Beziehungen und Geschichte.  
Adresse: Stiftgasse 2a, A-1070 Wien; Mag. Helmut Hüttl

– Februar bis Dezember 2007 Serbisch-Trainerin beim Fremdspracheninstitut *biz.talk – Language Consulting*: Privatissimum für Wiener Städtische Versicherung und DLA Piper Weiss-Tessbach Rechtsanwälte GmbH.  
Adresse: Mariahilfer Straße 117/14, A-1060 Wien; Mag. Nikola Grill

– zwischen Februar und August 2007 Vertretungen als Unterrichtende von DaF/DaZ in unterschiedlichen Niveaustufen mit erwachsenen Lernern.  
*bfi*-Niederösterreich – Wiener Neustadt: Babenbergerring 9b, A – 2700 Wiener Neustadt  
Veranstaltungsort: Josef Hesoun Ausbildungszentrum  
Adresse: Molkereistraße 13, A-2700 Wiener Neustadt; Mag. Elisabeth Kremser

– 2008 Sommersemester, Mobilitätsprogramm 'Lehren im Ausland' – Auslandspraktikum DaF an der: Abteilung für Deutschlehrausbildung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Istanbul.

Adresse: Besim Ömer Paşa Cad. 11, TR-34452 Beyazıt-Istanbul.  
bzw.

Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache des Instituts für Germanistik der Universität Wien: Karl-Lueger-Ring 1, A – 1010 Wien; Mag. Dr. Renate Faistauer;  
Österreich-Kooperation: Adresse: Hörlgasse 12/14, A-1090 Wien; Mag. Ulla Riesenecker;  
Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

– April bis August 2009: WIFI Wien; 40 Stunden/Woche auf Werkvertragsbasis mit Gewerbeberechtigung/WKO  
Kursleiterin zweier AMS-Maßnahmen – 'Deutsch als Zweitsprache Region SÜD'  
Adresse: April bis 11. Mai 2009: Währinger Gürtel 97, A-1180 Wien;  
ab 11. Mai 2009: Altmannsdorfer Straße 93, A-1120 Wien; Michaela Mauer

## **HOCHSCHULSTUDIUM UND BERUFSAUSBILDUNG**

- 1996 bis 2000 (März 1999) Germanistikstudium an der Philosophischen Fakultät der Universität Novi Sad/Serbien.
- ab 2000 Diplomstudium Germanistik, Universität Wien.  
(unter neuem Studienplan ab 2003) – Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache.
- ab 2001 Diplomstudium am Institut für Slawistik Universität Wien, Studienrichtung Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (unter neuem Studienplan ab 2003)  
Abschluss mit Auszeichnung: 16. Dezember 2004.  
Zweite slawische Sprache: Bulgarisch

## **SCHULAUSBILDUNG**

- 1988–1994 Gymnasium, Dortmund/Deutschland – Pflichtschulabschluss (10. Klasse).
- 1994–1996 Gymnasium, Novi Sad/Serbien – Matura 1996.

## **ENGAGEMENT UND INTERESSEN**

- interdisziplinäre Fachwissenschaft
- Mitwirkung bei Fachveranstaltungen an der Universität Wien  
(Bereich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache)
- ÖDaF-Mitglied seit 31.01.2007
- interkulturelles Praktikum an der Universität Wien, Wintersemester 2007/2008
- ÖSD-PrüferInnen Schulung in Wien vom 24.08.2009 – 28.08.2009;  
ÖSD-PrüferInnenberechtigung für die Niveaustufen A1/A2; B1/B2; C1/C2

## **AUSLANDSAUFENTHALTE**

- 2003 und 2004 Teilnahme am österreichisch-bulgarischen Sommerkolleg  
(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur)
- 2005 Teilnahme am österreichisch-ukrainischen Sommerkolleg  
(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur)
- 2008 Teilnahme am 31. Internationalen Seminar für Bulgarische Sprache und Kultur an der Universität Hll. Kyrill und Method in Veliko Tŕrnovo/Bulgarien. C2–Zertifikat nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen  
(Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Bulgarien)
- ab September 2009 Österreich-Lektorin an der Universität in Plovdiv/Bulgarien

DEKANOIDZE Tatjana, Mag. phil.  
21.01.2010, Wien